

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**ORTAÖĞRETİMDE GÖREV YAPAN OKUL
MÜDÜRLERİNİN KAYGI DÜZEYLERİ İLE PROBLEM
ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Süruri Selim ERDEM

İstanbul
Kasım-2020

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ORTAÖĞRETİMDE GÖREV YAPAN OKUL MÜDÜRLERİNİN
KAYGI DÜZEYLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Süruri Selim ERDEM

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Elif Esra ARIKAN

İstanbul
Kasım-2020

JÜRİ ONAY SAYFASI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Elif Esra Arıkan

Üye

Prof. Dr. Bülent DİLMAÇ

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

İmza

Prof. Dr. Ali GÜNEŞ

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Süruri Selim ERDEM

ÖN SÖZ

Şeyh Edebalı Osmangazi'ye “Ey oğul, sabretmesini bil, vaktinden önce çiçek açmaz. Şunu da unutma! İnsanı yaşat ki devlet yaşasın” demiştir. İnsanı yaşatmak ise ona iyi bir eğitim vererek gelişiminin sağlanmasıyla olabilir. Yeni nesillere toplumun kültür yapısını, gelenek ve göreneklerini aktarmak ancak eğitim yoluyla gerçekleşebilir. Kültür, gelenek- göreneklerin aktarılması, milli ve manevi değerlerin benimsetilmesi, bilimsel düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirilmesini sağlanması bir devletin en önemli görevidir.

Eğitim ailede başlayan ve okulda devam eden bir süreçtir. Bu sebeple ilk öğretmenlerim annem Narhanım ERDEM'e ve babam Turan Erdem'e beni yetiştirdikleri ve en iyi şekilde eğitim almam için yapmış oldukları tüm fedakarlıklar için teşekkürlerimi sunarım.

Hız. Ali “bana bir harf öğretenin 40 yıl kölesi olurum” buyurmuştur. Bu bağlamda eğitim hayatım boyunca ilkokul, ortaokul, lise ve üniversitede öğrenimim boyunca eğitim veren tüm öğretmenlerime şükranlarımı sunarım.

Yüksek lisans eğitimim süresince hem ders aşamasında hem de tez aşamasında her daim yanımda olan, bilgi ve deneyimlerini esirgemeyen ve destek olan aynı zamanda moral ve motivasyon kaynağımız tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Elif Esra ARIKAN'a teşekkürlerimi sunarım. Tez çalışmamın planlanması, uygulanması ve sonuçlanma sürecinde vermiş olduğu katkılar ve yol göstericiliğinden, sabrından ve yardımlarından dolayı şükranlarımı sunarım.

Hayatımın her aşamasında vermiş olduğu destek, sabır ve anlayış için biricik Eşim Hacer ERDEM'e; hayatımıza yeni giren, geldiği gibi hayatımıza renk ve heyecan katan oğlum Ahmet Melih ERDEM'e, tez çalışmam boyunca maddi ve manevi desteğini benden esirgemeyen, her konuda sabır ve anlayış gösteren aile bireylerime teşekkür ederim.

Süruri Selim ERDEM
Kasım - 2020

ÖZET

**ORTAÖĞRETİMDE GÖREV YAPAN OKUL MÜDÜRLERİNİN
KAYGI DÜZEYLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Süruri Selim ERDEM
Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Elif Esra ARIKAN
Kasım -2020, 111 Sayfa

Eğitimin başarılı olması okulların iyi yönetilmesi ile doğrudan ilişkilidir. Bir okulun iyi yönetilmesi de yöneticilerinin becerine bağlıdır. Okulların başarılı yönetilmesi için okul yöneticilerinin öngörü sahibi, liderlik özellikleri bulunan, doğru karar verebilme kabiliyeti ve karşılaştığı problemleri çözebilen kişilerden seçilmesi gerekir. Kaygılı bireyler bir problem ile karşılaştıklarında çözüme ulaşama konusunda zorluk çeker veya zamanında çözüme ulaşamazlar. Yöneticiler karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri ve doğru karar verebilmeleri için kaygı düzeylerinin düşük olması gerekmektedir.

Bu tezin amacı ortaöğretim okul yöneticilerinin kaygı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın evreni 2019 – 2020 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde ortaöğretim kurumlarında çalışan yöneticilerden oluşmaktadır. Çalışma evrenindeki tüm yöneticilere ulaşmak mümkün olmadığı için çalışma grubu seçimine gidilmiş ve 408 kişiden oluşan çalışma grubu ile araştırma yapılmıştır. Çalışmada yöneticilerin kaygı düzeyleri ve problem çözme becerileri cinsiyet, okul türü, görev, mesleki kıdem, yaş ve branş değişkenlerine göre incelenmiştir.

Çalışma betimsel araştırma niteliğinde olup tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, yönetici kaygı ölçeği ve problem çözme ölçeği ile toplanmıştır.

Araştırmada toplanan veriler SPSS 25 paket program kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin üzerinde aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, varyans analizi (ANOVA), korelasyon testi, Scheffe, bonferroni ve LSD testi uygulanmıştır. Anlamlılık testleri için $p < .05$ düzeyi yeterli olarak ele alınmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre yöneticilerin kaygı düzeyleri ölçeğin alt boyutlarında (Yönetim süreçleri kaygısı – İş yükü kaygısı) ve toplam kaygıda “yüksek” düzeyde olduğu görülmüştür. Yöneticilerin cinsiyet, görev ve yaş değişkenlerine göre kaygı düzeyleri arasında ölçeğin alt boyutlarında ve toplam kaygıları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Mesleki kıdem değişkenine göre yönetim süreci alt boyutunda, branş değişkenine göre iş yükü alt boyutunda anlamlı farklılık saptanmıştır. Yöneticilerin okul türü değişkenine göre ölçek toplam puanında ve alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Mesleki kıdem değişkenine göre toplam kaygı puanı ve iş yükü alt boyutunda anlamlı farklılık saptanamamıştır. Branş değişkenine göre toplam kaygı ve yönetim süreci kaygısında anlamlılık tespit edilememiştir.

Araştırma sonucuna göre okul yöneticilerinin problem çözme becerileri yüksek olarak tespit edilmiştir. Yöneticilerin cinsiyet, okul türü, görev, mesleki kıdem, yaş ve branş değişkenlerine göre problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Okul yöneticilerinin kaygı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında pearson korelasyonuna göre anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Yöneticilerinin Kaygıları, Yönetici Kaygısı, Ortaöğretim Yönetici Kaygıları, Yöneticilerin Problem Çözme Becerisi

ABSTRACT

**ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE
ANXIETY LEVELS AND PROBLEM-SOLVING SKILLS OF
SCHOOL PRINCIPALS IN SECONDARY EDUCATION**

Süruri Selim ERDEM
Master, Educational Administration
Thesis Advisor: Asst. Prof. Dr. Elif Esra ARIKAN
November-2020, 111 Pages

The success of education is directly related to the good management of schools. Good management of a school also depends on the skills of its administrators. In order to manage schools successfully, school administrators should be selected from people who have foresight, leadership characteristics, ability to make the right decision and solve the problems they encounter. Anxious individuals have difficulties in finding a solution when they encounter a problem or cannot find a solution in time. In order for managers to be able to solve the problems they face and make the right decision, they need to have low levels of anxiety.

The aim of this thesis is to examine the relationship between secondary school administrators' anxiety levels and problem solving skills. For this purpose, the universe of the research consists of managers working in secondary education institutions in the province of Istanbul in the academic year 2019 – 2020. Since it is not possible to reach all managers in the universe, sample selection was made and study was conducted with a sample group of 408 people. In the study, anxiety levels and problem solving skills of managers were examined according to gender, school type, task, professional seniority, age and branch variables.

The study is descriptive research and it was carried out in the scanning model. The data of the thesis was collected through a personal information form developed by the researcher. In creating this form, the executive Anxiety Scale and the problem solving scale were utilized.

The data collected in the study were analyzed using SPSS 25 package program. The mean, standard deviation, t test, variance analysis (ANOVA), correlation test, Scheffe test and LSD test were applied on the obtained data. For significance tests, the $p < .05$ level was considered to be sufficient.

According to the results of the research, the anxiety levels of the managers were found to be high in the sub-dimensions of the scale (management processes anxiety - workload anxiety) and total anxiety. There was a significant difference between the anxiety levels of the managers according to gender, task and age variables in the sub-dimensions of the scale and in their total anxiety. Also, there was a significant difference in the management process sub-dimension according to the professional seniority variable and in the workload sub-dimension according to the branch variable. Besides, no significant differences were found in the total score and sub-dimensions of the administrators ' scale according to the school type variable. Furthermore, no significant difference was found in total anxiety score and workload sub-dimension according to professional seniority variable. There was no significant difference in total anxiety and management process anxiety according to the branch variable.

According to the research results, school administrators have high problem-solving skills. There was no significant difference between the problem solving skills of the administrators according to gender, school type, task, professional seniority, age and branch variables.

Finally, no significant relationship was found between school administrators ' anxiety levels and problem-solving skills according to the pearson correlation.

Key Words: School Administrators 'Anxiety, Administrator Anxiety, Secondary School Administrators, Secondary School Administrator Anxiety, Administrators' Problem Solving Skill

İÇİNDEKİLER

JURİ ONAY SAYFASI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLO LİSTESİ	xii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlar	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar	9

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ LİTERATÜR.....	10
2.	
2.1. Kaygı ile İlgili Kuramsal Temeller	10
2.1.1. Kaygının Tanımı.....	10
2.1.2. Kaygının Nedenleri	11
2.1.3. Kaygının Belirtileri.....	13
2.1.4. Kaygı Türleri	14
2.1.5. Kaygı ve Korku Kavramı	14
2.1.6. Kaygı ve Stres Kavramı.....	15
2.1.7. Yönetici Kaygısı.....	16
2.1.8. Kaygılı Kişilerin Kişilik Özellikleri	17
2.1.9. Kaygı ile İlgili Kuramsal Yaklaşımlar	18
2.1.9.1. Psikanalitik Kuram	19
2.1.9.2. Bilişsel Davranışçı Kuram	11
2.1.9.3. Varoluşçu Kuram.....	22

2.1.9.4. Biyolojik Kuram	23
2.1.9.5. Karen Horney'in Anksiyete Kuramı.....	24
2.1.9.6. Gabbard'ın Görüşleri	25
2.1.10. Yönetici Kaygısı ile İlgili Yapılan Araştırmalar	25
2.2. Problem Çözme ile İlgili Kuramsal Temeller	26
2.2.1. Problem Kavramı.....	26
2.2.2. Problem Çözme	27
2.2.3. Problem Çözme Becerisi	28
2.2.4. Problem Çözme Aşamaları.....	29
2.2.5. Problem Çözmeyi Etkileyen Faktörler	31
2.2.6. Problem Çözmede Karşılaşılan Güçlükler	32
2.2.7. Problem Çözme ve Karar Verme	33
2.2.8. Eğitim Yöneticilerinde Problem Çözme	34
2.2.9. Eğitim Yöneticilerinde Problem Çözmenin Önemi	35
2.2.10. Problem Çözme ile İlgili Kuramlar	36
2.2.10.1. John Dewey 'in Yansıtımlı Düşünme Kuramı	36
2.2.10.2. Guilford'un Yaratıcı Problem Çözme Modeli	37
2.2.10.3. Alex Osborn'un Problem Çözme Kuramı	38
2.2.10.4. Karl Popper ve Problem Çözme	38
2.2.10.5. Parnes'in Yaratıcı Problem Çözme	39
2.2.10.6. Hermann'ın Yaratıcı Problem Çözme Modeli.....	39
2.2.11. Problem Çözme ile İlgili Araştırmalar	40

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM.....	43
3.1. Araştırmanın Modeli	43
3.2. Çalışma Evreni – Çalışma Grubu.....	43
3.3. Verilerin Toplanma Süreci	44
3.4. Veri Toplama Araçları	47
3.5. Yönetici Kaygı Ölçeği.....	47
3.5.1. Ölçeğin Güvenilirliği.....	48
3.5.2. Ölçeğin Geçerliliği	48
3.6. Problem Çözme Ölçeği	48
3.6.1. Ölçeğin Güvenilirliği.....	49
3.6.2. Ölçeğin Geçerliliği	49

3.7.	Kişisel Bilgi Formu	50
3.8.	Verilerin Analizi.....	50

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR.....	52	
4.1.	Yönetici Kaygı Ölçeği.....	52
4.2.	Problem Çözme Ölçeği.....	53
4.3.	Okul Yöneticilerinin Kaygı Düzeyine İlişkin Bulgular	54
4.3.1.	Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Bulguları	55
4.3.2.	Okul Türüne Göre Yöneticilerin Kaygı Düzeyleri Bulguları.....	56
4.3.3.	Yöneticilik Görevlerine Göre Kaygı Düzeyi Bulguları.....	58
4.3.4.	Kıdemlerine Göre Yöneticilik Kaygı Düzeyleri Bulguları	59
4.3.5.	Yaşlarına Göre Yöneticilik Kaygı Düzeyi Bulguları	62
4.3.6.	Branşlarına Göre Yöneticilik Kaygı Düzeyi Bulguları	67
4.4.	Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular	70
4.4.1.	Yöneticilerin Problem Çözme Becerisi Cinsiyet Değişkeni Bulguları.....	72
4.4.2.	Yöneticilerin Problem Çözme Becerisi Okul Türü Değişkeni Bulguları	74
4.4.3.	Yöneticilerin Problem Çözme Becerisi Görev Değişkeni Bulguları..	78
4.4.4.	Yöneticilerin Problem Çözme Becerisi Kıdem Değişkeni Bulguları.	79
4.4.5.	Yöneticilerin Problem Çözme Becerisi Yaş Değişkeni Bulguları	84
4.4.6.	Yöneticilerin Problem Çözme Becerisi Kıdem Değişkeni Bulguları..	87
4.4.7.	Yöneticilerinin Kaygı Düzeylerini Problem Çözme Becerisi ve Problem Çözme Becerisi Alt boyutlarının Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular	91
4.4.8.	Katılımcıların Yönetim Süreci Kaygı Düzeyi Alt Boyutunun Problem Çözme Becerisi ve Problem Çözme Becerisi Alt boyutlarına ait Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular.....	91
4.4.9.	Katılımcıların İş Yükü Kaygı Düzeyi Alt Boyutunun Problem Çözme Becerisi ve Problem Çözme Becerisi Alt boyutları Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular.....	92

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	93	
5.1.	Sonuç ve Tartışma.....	93
5.2.	Öneriler:	99
5.2.1.	Uygulayıcıya Öneriler	99
5.2.2.	Araştırmacılara Öneriler:.....	100

KAYNAKÇA	101
EKLER.....	111
ÖZGEÇMİŞ.....	117
İZİNLER.....	118



TABLO LİSTESİ

Tablo 3.2.1: İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü Okul Sayıları.....	44
Tablo 3.2.2: Katılımcıların Betimsel Özellikleri.....	45
Tablo 3.2.3 Katılımcıların Branşlara Göre Dağılımları.....	46
Tablo 4.1.1. Yönetici Kaygı Ölçeği İstatistikleri.....	52
Tablo 4.2.1. Yönetici Kaygı Ölçeği İstatistikleri.....	53
Tablo 4.3.1. Kaygı Ölçeği Anlamlandırma Tablosu.....	54
Tablo 4.3.2.Katılımcıların Kaygı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Analizleri.....	55
Tablo 4.3.1.1. Kaygı Düzeylerinin Cinsiyet t Testi Tablosu.....	55
Tablo 4.3.2.1. Katılımcıların Kaygı Puanlarının Okul Türü Değişkenine göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	56
Tablo 4.3.2.2. Katılımcıların Kaygı Puanlarının Okul Türü Anova Tablosu.....	57
Tablo 4.3.3.1. Katılımcıların Kaygı Puanlarının Yöneticilik Görevlerine t Testi.....	58
Tablo 4.3.4.1. Yöneticilerin Kaygı Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	59
Tablo 4.3.4.2. Katılımcıların Kaygı Puanlarının Kıdem Değişkeni Anova Tablosu..	60
Tablo 4.3.4.3. Katılımcıların Kaygı Puanlarının Kıdem Değişkeni Bonferroni Tablosu	61
Tablo 4.3.5.1. Katılımcıların Kaygı Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	63
Tablo 4.3.5.2. Katılımcıların Kaygı Puanlarının Yaş Değişkeni Anova Tablosu.....	63
Tablo 4.3.5.3 Yönetim Süreci Kaygısı Yaş Değişkeni Scheffe Tablosu.....	64
Tablo 4.3.5.4 İş Yükü Kaygısı Yaş Değişkeni Bonferroni Tablosu.....	65
Tablo 4.3.5.5 Yönetici Kaygısı Yaş Değişkeni Scheffe Tablosu.....	66
Tablo 4.3.6.1. Katılımcıların Kaygı Puanlarının Branş Değişkenine Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	68
Tablo 4.3.6.2. Katılımcıların Kaygı Puanlarının Branş Değişkeni Anova Tablosu...68	
Tablo 4.3.6.3. İş Yükü Kaygısı Branş Değişkenine Bonferroni Tablosu.....	69
Tablo 4.4.1. Problem Çözme Ölçeği Anlamlandırma Tablosu.....	70
Tablo 4.4.2. Problem Çözme Becerisi Düzeylerinin Analizi.....	71
Tablo 4.4.1.1.Problem Çözme Becerisinin Cinsiyet Değişkeni t Testi Tablosu.....	72

Tablo 4.4.2.1. Katılımcıların Problem Çözme Becerisinin Okul Türüne Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	74
Tablo 4.4.2.2. Katılımcıların Problem Çözme Becerisinin Okul Türü Değişkeni Anova Tablosu.....	75
Tablo 4.4.3.1. Yöneticilerin Problem Çözme Becerisinin Görev Değişkeni t Testi Tablosu.....	78
Tablo 4.4.4.1. Katılımcıların Problem Çözme Becerisinin Kıdem Değişkenine Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	80
Tablo 4.4.4.2 Problem Çözme Becerisinin Kıdem Değişkeni Anova Tablosu.....	81
Tablo 4.4.5.1. Katılımcıların Problem Çözme Becerisinin Yaş Değişkenine Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	84
Tablo 4.4.5.2. Katılımcıların Problem Çözme Becerisinin Yaş Anova Tablosu.....	85
Tablo 4.4.6.1. Katılımcıların Problem Çözme Becerisi Branş Değişkenine Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	88
Tablo 4.4.6.2. Problem Çözme Becerisinin Branş Değişkeni Anova Tablosu.....	89
Tablo 4.4.7.1. Yöneticilerin Kaygı Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki Pearson Correlation Tablosu	91
Tablo 4.4.8.1. Yönetim Süreci Kaygısının Problem Çözme Becerileri Arasındaki Pearson Correlation Tablosu.....	92
Tablo 4.4.9.1. İş Yükü Kaygısının Problem Çözme Becerileri Arasındaki Pearson Correlation Tablosu.....	92

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Toplumların gelişimi sistematik iyileştirmelerle sağlanabilir. İlk uygarlıklardan bu yana toplumun yararına uygun icatlar, keşifler veya iyileştirmeler yapılmaktadır. Tüm bu gelişmelerin küçük yaştan itibaren bireylere kazandırılması veya yeni bilgilerin aktarılması okul yoluyla yapılmaktadır (Kartal, 2014). Okul, öğrencilerin organize bir biçimde öğrencilerin öğrenim gördüğü bir kurumdur ve dolayısıyla her bir öğrencinin istekleri, ihtiyaçları ve öğrenim şekilleri farklıdır. Bu sebeple okulun öğrencilerin bireysel farklılıklarını hesaba katarak bir öğretim planı oluşturması beklenir ki bu öğretim planında hem öğretmenler hem de okul yöneticileri söz sahibidir. Yine de okulların işleyişinde, enerjinin verimli ve isabetli kullanılmasında, iyi organize edilmiş planlamalarda ve kaliteli eğitimin sağlanmasında hiç şüphesiz okul yöneticilerinin görevi kilit rol oynamaktadır. Çünkü okul sadece öğretimin verildiği yer değil aynı zamanda sosyal hayatla ilişkilerin güçlendirildiği yerdir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında yayınlanan Ortaöğretim Mevzuatı incelendiğinde 6. Kısım birinci bölümün 77. Maddesinin birinci bendinde “Okul yöneticileri; öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve çevreye eğitim ve öğretimde liderlik yapar, verimliliğin artırılmasına, ekip ruhunun oluşturulmasına, okulun çevreyle bütünleşmesine ve kurum kültürünün geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapar, okulu hizmete hazır durumda bulundurur. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, verimlilik ve saydamlık ilkeleri doğrultusunda okulu sürekli yeniler ve geliştirir, zamanı ve tüm imkânları okulun amaçlarını gerçekleştirmek için kullanır.” ifadesi göze çarpmaktadır. Dolayısıyla okul yöneticileri sahip oldukları bilgi ve becerilerini öğretmen, öğrenci, veli ve çevre için kullanmalı ve liderlik vasıflarını işe koşarak okuluna mümkün olan en iyi şartları sağlamalıdır. Okul yöneticisi, okulda öğrenim gören öğrencilerin başarısını arttırmak için öğretimin nitelikli yapılması adına eğitim-öğretimi planlar (Ağaoğlu, Altinkurt, Yılmaz ve Karaköse, 2012). Daha önce belirtildiği üzere, okul yöneticileri okulun sadece eğitim kısmıyla değil; mali, idari durumlarıyla birlikte velilerle de ilgilenmek zorundadır. Okul yöneticilerinin görev tanımlarının bu kadar geniş olması bazı problemleri de beraberinde getirmektedir (Çetin, 2019).

Bu bölümde problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklarına ve tanımlamalara yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Kaygı diğer birçok duygu gibi her insanda rastlanan bir durumdur. Ancak bazı durumlarda kaygı düzeyi yükselir ve çeşitli sonuçlar doğmasına sebep olur. Kaygı, öznel bir şekilde algılanan ve bireyi endişeye sevk eden bir duygu durumudur. Çalışma ortamındaki huzursuzluklar bir süre sonra kaygı durumunun tekrar etmesine sebep olur ve iş verimine etki ederek, dikkat eksikliğine, işlerin hatalı ilerlemesine, iletişim kazalarına, verimli çalışmada sekteye uğramaya kadar olumsuz sonuçlar doğurur (Ocaktan, Keklik ve Çöl, 2002). Kaygının yüksek düzeyde olması yani endişenin katlanarak artması bireyin işine odaklanmasını engellediği gibi verimli çalışması için gerekli enerjiyi sarf etmesine de engel olur (Aydın ve Dilmaç, 2004). Okul yöneticileri, yönetsel problemlerle baş etme sürecinde ve iş yükünün fazlalığı sebebiyle kaygıları yüksek düzeye ulaşabilir. Kaygının yüksek düzeyde olması yöneticinin okuldaki tutum ve davranışlarına yansiyarak okul ikliminin dinamiklerinin değişmesine etki edebilir, dolayısıyla düzen bozulmaya başlar (Aydın, 2018). Problem çözme sürecinde yaşanan başarısızlık deneyimlerinin sayısı artarsa, bu da yöneticide kaygı oluşmasının zeminini hazırlar (Deniz, Dilmaç ve Arıca, 2009). Bireylerin herhangi bir geçici durum karşısında kaygılarının oluşacağı gibi sürekli kendilerini huzursuz mutsuz veya stresli hissettikleri zamanlarda da kaygı gelişir. Fakat birinci durum geçici iken ikinci durum kaygı sürekli yüksek düzeyde olması anlamına gelir (Spielberger, Gonzalez-Reigosa, Martinez-Urrutia, Natalicio ve Natalicio, 1971). Problem çözme süreçlerini iyi yönetemeyen, sürekli başarısızlık deneyimleyen okul yöneticilerinde de bir süre sonra kaygı düzeyi yüksek seviyelerde seyredebilir. Okul yöneticilerinin kaygı düzeylerini normal seviyede tutmaları için problem çözme becerilerini geliştirmeleri önem kazanmaktadır. Nerede, ne zaman ve nasıl hareket edeceğini planlayan bir okul yöneticisi problemlerle baş etme konusunda olumlu deneyimler edinir. Bilişsel kuramcılara göre, kaygının sürekli yüksek düzeyde devam etmesi bireyde bir süre sonra mantık dışı inançlar gelişmesine sebep olmaktadır (Ertürk, 1994). Bu durumda, sağlıklı düşünememek okul yönetim sürecinde ciddi problemler yaratabilir.

Okul yöneticisinin iyi bir problem çözücü olması ve problemleri ertelemeyen çözüme kavuşturması yönetim sürecinin iyi planlanması anlamına gelir. Problem çözme süreci kimi zaman deneme-yanılma yoluyla kimi zaman bilimsel çerçeveye gerçekleşir.

Okul yöneticisinin problem çözme becerisine sahip olması demek; yönetim süreçlerini, bütçe yönetimini, okul-çevre ilişkilerini ve eğitim sistemini planlamada sorun yaşanmaması veya en az kusurla problemin çözülmesi anlamına gelir (Üstün ve Bozkurt, 2003). Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine göre seçilmeleri beklenir, çünkü problem çözme okul yöneticiliği görevini etkileyen en önemli faktörlerdendir (Güçlü, 2003).

Sürekli değişen ve gelişen dünyada okulların problemleri aynı kalmamakta ve farklı değişkenlerden kaynaklı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu süreçte problemi ve problemi oluşturan dinamikleri bir çerçeveye oturtmak, bu çerçevede çözümler üretmek ve en etkili çözümü kullanmaya karar vermek gereklidir (Semerci ve Çelik, 2002). Okul yönetiminde her an bir sorunla karşılaşılabilen ön görülürse, yöneticilerin bu sorunları kısa bir sürede ve etkin bir biçimde çözmeleri beklenir. Problem çözme becerisinin yeterli olmadığı düzeyde, yöneticiler sorunları öteleyebilirler. Bu noktada problemin daha büyüemeyeceğini garanti etmek zordur. O yüzden problemi en kısa sürede çözüme kavuşturmak beklenir. Gerçekçi ve nesnel çözüm önerileri ile işe başlamak gerekir, çünkü okul yaşamın bir parçasıdır. Okuldaki aksaklıklar kısa vadede göze çarpmayacak olsa bile uzun vadede hem öğretmen hem de öğrencileri sıkıntıya sokabilir (Yavuz, 2013). Elbette, yöneticilerin problem-problem çözme döngüsü içerisinde strese maruz kalmaları beklenen bir durumdur. Önemli olan stresin büyümemesi ve yüksek düzeyde kaygıya dönüşmemesidir.

Okul yöneticilerinin görevlerini sağlıklı bir şekilde yerine getirebilmeleri için problem çözme becerilerinin ve kaygı düzeylerinin incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin kaygı düzeyleri ile problem çözme becerilerini inceleyen araştırmalara rastlamak mümkündür (Bozkulak, 2010; Esen, 2012). Ancak yılların ve örneklemin değişimi göz önünde bulundurulursa, okul yöneticilerinin kaygı düzeyleri ve problem çözme becerilerini araştıran çalışmaların artması daha sistematik görevlendirmelerin yapılmasını kolaylaştırabilir. Bozkulak tarafından yapılan çalışma 2010 yılında İstanbul İli Kadıköy ve Maltepe İlçeleri ile sınırlı iken Esen tarafından yapılan çalışma ise 2012 yılında Kırşehir İli'nde gerçekleştirilmiştir. Bu tez çalışmasında ise 2019-2020 yılında İstanbul İli genelinde görev yapmakta olan ortaöğretim müdür ve müdür yardımcıları yer almaktadır. Geçen süre düşünüldüğünde örneklemin de doğal olarak değiştiği ve yeni durumda okul yöneticilerinin kaygı düzeyleri ile problem çözme becerileri merak konusu olmuştur.

Bu sebeple, bu çalışmada 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli'nde ortaöğretim kurumlarında görev yapan 408 okul yöneticisinin kaygı düzeyleri ve problem çözme becerileri cinsiyet, okul türü, yöneticinin görevi, yaş ve branş değişkenlerine göre analiz etmek ve kaygı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelemek istenmiştir.

Araştırmanın Alt Problemleri:

- I. Ortaöğretimde görevli okul yöneticilerinin kaygı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- II. Ortaöğretimde görevli okul yöneticilerinin kaygı düzeyleri mesleki kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- III. Ortaöğretimde görevli okul yöneticilerinin kaygı düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- IV. Ortaöğretimde görevli okul yöneticilerinin kaygı düzeyleri yöneticilerin branşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- V. Ortaöğretimde görevli okul yöneticilerinin kaygı düzeyleri çalıştıkları okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- VI. Ortaöğretimde görevli okul yöneticilerinin problem çözme becerileri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- VII. Ortaöğretimde görevli okul yöneticilerinin problem çözme becerileri mesleki kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- VIII. Ortaöğretimde görevli okul yöneticilerinin problem çözme becerileri yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- IX. Ortaöğretimde görevli okul yöneticilerinin problem çözme becerileri yöneticilerin branşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- X. Ortaöğretimde görevli okul yöneticilerinin problem çözme becerileri okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- XI. Yönetici kaygı ölçeği ve problem çözme ölçeği alt boyutları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin çeşitli değişkenlere göre kaygı düzeyleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesidir.

Bu genel amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki soruların cevabı aranmıştır.

- Ortaöğretimde görevli müdür ve müdür yardımcılarının kaygı düzeyleri hangi seviyededir?
- Ortaöğretimde görevli müdür ve müdür yardımcılarının kaygı düzeyleri arasında;
 - Cinsiyet,
 - Okul türü,
 - Yaş,
 - Görev
 - Mesleki kıdem
 - Branş

Değişkenlerine göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

- Ortaöğretimde görevli müdür ve müdür yardımcılarının problem çözme beceri arasında;
 - Cinsiyet,
 - Okul türü,
 - Yaş,
 - Görev
 - Mesleki kıdem
 - Branş

Değişkenlerine göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

- Ortaöğretimde görevli müdür ve müdür yardımcılarının kaygı puanları ile problem çözme beceri puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Teknolojinin gelişmesi ile birlikte insan hayatı kolaylaştığı gibi bu durum aynı zamanda farklı sorunları ortaya çıkarmıştır. Her geçen gün hayatımıza yeni teknolojiler girmekte ve bunların sonucu olarak farklı problemler ile karşılaşmaktayız. Çok değil 20 yıl önce cep telefonları olmadığından şarjın bitmesi gibi bir problem durum söz konusu değildi. Hayatımıza giren akıllı telefonlar ile birlikte bu problem insanların karşısına çıktı. Bu problemi çözmek için yeni teknolojiler ile daha uzun süre dayanabilen bataryalar, insanların yanında taşıyabileceği yedek şarj dolum cihazları

üretilmeye başlanarak bu problem çözülmeye çalışıldı. Bu gelişim ve değişimlerin yansımaları eğitimin sisteminde de yeni problemler ortaya çıkardı. Eğitimin niteliğinin ve kalitesinin artırılması da karşılaşılan problemin çözüme kavuşturulması ile mümkündür. Okul sistemini ele aldığımızda ortaya çıkan problemleri çözüme kavuşturacak kişi ise okul yöneticisidir. Okul yöneticisinin bu problemleri çözüme kavuşturma süreci yöneticinin stresini arttırmakta ve bu stres zamanla kaygıya dönüşmektedir (Özcan,1999).

Eğitim sisteminin amacına ulaşması okullar yoluyla gerçekleşmektedir. Bir okulun niteliği okulun iyi yönetilmesine bağlıdır. İyi yönetilen her kurum gibi okulda iyi bir yönetim ile ancak hedeflerine ulaşabilir. Milli eğitim bakanlığı yönetici atama yönetmeliğine göre okullar müdür ve müdür yardımcıları tarafından yönetilmektedir (MEB, 2018). Okulların iyi yönetilmesi karşılaşılan problemlerin zamanında çözülmesi ve yeni sorunlar ortaya çıkarmaması ile mümkündür. Bu sebeple okul yöneticileri liderlik özelliklerine sahip, gelişmeleri takip eden, iletişim yeteneği kuvvetli, problemleri önceden tespit eden ve çözüme kavuşturabilen bireyler olmalıdır (Ağcayazı Altuntaş, 2008). Okullarda eğitimin kaliteli olması da okul yöneticilerinin niteliklerine bağlıdır. Okul yöneticilerinde aranan birçok özelliğin yanında kaygı düzeylerinin düşük ve stres ortamından uzak olmaları beklenir (Karslı, 2004).

Gelişen teknoloji ile birlikte yöneticilerin sorumlulukları da artmıştır. Yöneticilerden mesleki yeterliliklerinin yanı sıra iletişim becerilerinin kuvvetli olması, teknolojiyi iyi kullanmaları, psikolojik olarak kararlı ve sağlam olmaları beklenmektedir. Yöneticilerden beklenen bu özellikler ile yöneticinin kişisel özellikleri uyuşmadığı zaman yöneticilerde stres ve korku oluşmaya başlamaktadır (Şahin, 2011). Bu stres ve korku durumunun süreklilik kazanması bireyde kaygıyı ortaya çıkarmaktadır. Bireydeki korku durumunun daha yaygın ve kaynağı tam belli olmayan türü kaygı olarak ifade edilmektedir (Dağ, 1999). Yöneticilerde ise kaygı durumu yoğun iş yükü nedeniyle kendine, ailesine ve arkadaşlarına zaman ayıramama, çevredeki kişilerin beklentilerini karşılayamama, gelecek endişesi, sosyal ilişkiler, sağlık sorunları sonucu oluşan kaygı durumudur (Şahin,2011).

Okul yöneticileri gerek iş yükü sebebiyle gerek yönetim süreçleri sebebiyle stres altına girebilmektedir. Bu stres durumu zamanla kaygıya dönüşmektedir (Şahin,2011). Bu kaygı yöneticilerin yönetim becerilerini de etkilemektedir. Bu kaygı durumunun ortaya çıkması ile birlikte yöneticiler aşırı duyarlı olmakta, yanlış yapmaktan korkan

ve dolayısıyla liderlik vasfını kaybeden bireylere dönüşmektedir. Kaygı ile birlikte yöneticiler karşılarında çıkan problemlerden kaçmakta veya çözmekte başarısız olmaktadır. Oysa lider bir okul yöneticisinin karşılaştığı problemleri çözüme kavuşturması beklenmektedir (Gençtan, 2003). Okul yönetimi temelde bir problem çözme süreci olduğu için yöneticilerin bu problemler karşısında süreci çok iyi yönetebilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle okul yöneticileri karşılaştıkları problemleri net olarak ortaya koymalı, tanımalı ve kaygıya kapılmadan çözüm önerileri ortaya koymalıdır (Güçlü, 2003).

Okul yöneticilerinin kaygı düzeyleri ile ilgili olarak alan yazında farklı çalışmalar yapılmıştır. Kaygı ile ilgili çalışmalara bakınca kaygı düzeyinin; Özcan (1999), yöneticilerin karar verme becerisiyle ilişkisini, Özdayı (2001) lisede görev yapan okul idarecilerinin yetki devri ile ilişkisini, Güven ve Yalçınkaya Akyüz (2002) okul idarecilerinin iş doyumunu ile ilişkisini, Çevik ve Baloğlu (2007) nin bilgisayar kaygı düzeyleri karşılaştırmasını, Ok (2006) ilköğretim kademesinde görev yapan okul yöneticilerinin iş stresinden kaynaklanıp kaynaklanmadığını, Murat ve Yılmaz (2008) ilköğretim kademesinde görev yapan okul yöneticilerinin iş doyumları ile örgütsel ilişkisini, Bozkulak (2010) ve Esen (2012) okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile ilişkisini, Şahin (2011) okul yöneticilerinin bazı demografik özelliklerine göre , Yaman ve diğerleri (2011) stres kaynakları ile ilişkisini, Uysal Balaban (2012) okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleri ile ilişkisini, Karakol (2016), okul yöneticilerinin yetki kullanmada nasıl olduğu ve liderlik kapasiteleri ile arasındaki ilişkisini, Baydemir (2016) okul yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanma becerileriyle arasındaki ilişkisini incelemişlerdir.

Yöneticilerin problem çözme becerileri ile ilgili olarak alan yazında yapılan çalışmalar ise; okul idarecilerinin problem çözme becerilerini inceleyen (Albayrak, 2002; Erdoğan, 2004; Güçlü, 2003; Ülger, 2003; Tokyay,2001), okul yöneticilerinin yönetsel karar verme ve problem çözme becerilerini inceleyen (Giray, 2006), problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen (Kösterelioğlu, 2007), düşünme stilleri-problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen (Altuntaş ve Ağcayazı, 2008), iş doyumları-problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen (Eves, 2008), problem çözme yeterliliğini inceleyen (Kurt, 2009), duygusal zeka ve problem çözme becerileri ilişkisini inceleyen (Yerli, 2009), problem çözme becerileri ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi inceleyen (Orak,

2014), olumsuz değerlendirilme korkusu ile problem çözme becerileri ilişkisini inceleyen (Avcı, 2015), sosyotropik – otonomik kişilik özellikleri ile problem çözme becerilerini inceleyen (Serttaş, 2015), çatışma yönetme stilleri ile problem çözme becerilerini inceleyen (Tan, 2016), karar verme ile problem çözme yaklaşımları arasında ilişkisel ve karşılaştırmalı çözümlerini inceleyen (Samancı, 2018), değişime yönelik eğilimleri ile problem çözme becerileri ilişkisini inceleyen (Toprak, 2019) çalışmalar olarak literatürde yer almaktadır.

Bozkulak (2010) okul yöneticilerinin kaygı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasında cinsiyet, yaş, kıdem, medeni durum ve okul kademesi faktörlerini incelemiştir. Yapmış olduğumuz çalışma da ise cinsiyet, yaş, branş, okul türü, kıdem ve görev faktörleri incelenmiştir. Okul yöneticilerinin 4 yılda bir değerlendirilerek görevlerine devam edebilmektedirler. Ayrıca okul yöneticileri aynı okulda en fazla 8 sene görev alabilmektedirler. Bu durum göz önüne alındığında benzer değişkenlerin tekrar bakılarak araştırma yapılması literatüre katkı sağlayacaktır.

Görüldüğü gibi okul yöneticilerin problem çözme becerisi ve kaygı düzeylerinin farklı boyutlarını inceleyen birçok araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada ise amaç, İstanbul İlinde basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen ortaöğretim kademesinde görevli okul yöneticilerinin kaygı düzeyleri ile problem çözme becerilerini inceleyerek ilişkili olup olmadıklarını tespit etmektir.

1.4.Sayıtlılar

Araştırmanın temel varsayımı araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yönetici kaygı ölçeği ve problem çözme ölçeğini doldururken içten, samimi ve kendilerini tam olarak yansıtacak şekilde cevaplamışlardır.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin yöneticilerin kaygı düzeylerini ve problem çözme becerilerini ölçtükleri varsayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

- 1) Bu araştırma 2019 – 2020 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında görevli yöneticiler üzerine yapılmıştır. Araştırmanın bulguları benzer nitelikte okul yöneticileri ile değerlendirilip genellenebilir.

- 2) Bu araştırma sadece okul yöneticileri (Müdür – Müdür yardımcısı) ile sınırlıdır.
- 3) Araştırma da kullanılan yönetici kaygısı ifadesi yönetici kaygı ölçeğinin ölçtüğü nitelikler bağlamında alınan puanlar ile sınırlıdır.
- 4) Araştırmada incelenen problem çözme becerisi ifadesi problem çözme envanterinin ölçmüş olduğu kapsam bağlamında alınan puanlar ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Okul Yöneticisi: Okulun etkili ve verimli çalışmasını sağlamakla yükümlü kişi. Bu araştırmada okul yöneticisi olarak İstanbul ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürü ve okul müdür yardımcılarını ifade etmektedir. (Özden, 1998)

Kaygı: Kişinin dışarıdan bir uyararla karşı karşıya gelmesi sonucu kendisinde oluşan duygusal ve zihinsel değişimlerle ortaya çıkan bir uyarılmışlık durumudur (Cüceloğlu, 1997). Spielberger kaygıyı, gerginlik hissi, korku ve sinirlilik, hoş olmayan düşünceler (endişeler) ve fizyolojik değişikliklerin bir birleşimi içeren heyecansal tepkiler olarak tanımlamıştır. (Şahin, 2019)

Problem: Bireyin belirlediği bir amaca ulaşmasını engelleyen her türlü sorun (Cüceloğlu, 1997). Karasar (2016) Bireyi fiziksel veya düşüncesel olarak rahatsız eden ve onu kararsız bırakan, birden çok çözüm yolu bulunan durumu problem olarak ifade etmektedir.

Yönetici Kaygısı: Okullarda görev yapan yöneticilerde görevlerinden kaynaklı olarak ortaya çıkan kaygıyı ifade etmektedir. (Şahin, 2011)

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde araştırma ile ilgili kuramsal temeller ve yapılan araştırmalara ilişkin bilgiler yer verilmiştir.

2.1.Kaygı İle İlgili Kurumsal Temeller

2.1.1. Kaygının Tanımı

İnsanlar yaşamlarının belli dönemlerinde kaygı yaşamaktadırlar. Yaşanılan kaygının düzeyi insanların hayatını olumsuz etkilemede önemli bir role sahiptir. Uzmanlar belli seviyenin üzerinde yaşanılan kaygıların insan hayatını olumsuz yönde etkileyeceğini belirtmektedir. Kaygı kelimesi insanlarda ilk olarak olumsuz bir çağrışım yaparak kötü bir anlamı varmış hissi vermektedir. Oysa kaygı günlük yaşamın içerisinde olağan bir durumdur. Kaygı günlük yaşamda karşılaşılan sorunlarla baş edebilme ve sorunlara çözüm üreterek hızlı karar verme becerisidir. Bu şekilde kaygı ile baş edip ondan kurtulmak hedeflenmektedir. Bu şekilde baş edilebilen kaygı durumları hafif düzeyde ve normal kabul edilmektedir (Şahin, 2019).

Türkçe de kaygı İngilizce “anxiety” kelimesinin karşılığı olarak kullanılmaktadır. Tıp dilinde ise kaygı anksiyete olarak ifade edilmektedir. Bu kelimenin kökeni incelendiğinde Latince “anxietas” kelimesinden gelmektedir. Tıp dünyasında kullanılan bu terim daha çok “ruh sıkıntısı” olarak ifade edilmektedir. Latince kaygı kelimesi yerine kullanılan “anxietas” kelimesi çeşitli klinik yayınlarda “kaygı” ve “bunaltı” olarak ifade edilmiştir. Kaygı kelimesinin İngilizce endişe(worry), bulantı kelimesinin ise aşırı derecede sıkıntı (anguish) olarak çevirilerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu tür karışıklık ilk olarak Freud’un eserlerinde görülmektedir. Kendisi kitaplarında sadece Almanca korku anlamına gelen “angst” kelimesini kullanmıştır ve başka bir ayırım yapmamıştır. Teorik tartışmalar sonucunda anksiyete kelimesi bugünkü anlamına kavuşmuştur. Farkında olmadan insanın iç dünyasının etkisiyle ortaya çıkan ve ortaya çıkması engellenemeyen gerginlik, huzursuzluk durumudur (Onay,1997).

Kaygı ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Nedensiz veya giderilemeyen güdülerden kaynaklanan korku veya engellenemeyen sıkıntı durumudur (Öktem,1981). Bireyde baskı ve strese yol açan korku, endişe, kuruntu, korku, telaş ve üzüntüye yol açan

duygu durumudur (Köknel, 1989). Üzüntü sıkıntı, korku, başarısızlık, aciz olma durumu, sonucun bilinmemesi ve yargılanma gibi durumlardan birini veya çoğunu aynı anda içerebilir olarak ifade etmektedir. Herkesin zaman zaman hissettiği yaygın olarak hoş olmayan belirsiz bir tehlike ile kendini gösteren duygusal durumdur (Gökalp, 2000). Kaygı genellikle hedefi bilinen bir olaya ya da kişiye duyulan merak, tasa ve endişe duygusun ortaya çıkmasıdır (Öztürk, 2002). Kişide stres oluşturan üzüntü ve gerginlik gibi hoşnut olunmayan duygusal ve gözlemlenebilir davranışlardır. (Özgüven, 2003). Türk Dil Kuruma göre ise kaygı; üzüntü, endişe duyulan düşünce, gam, tasa olarak ifade edilmektedir. Sağlıklı kişilerin kaçınması gereken sevimli olmayan duygusal durumdur. Net olmayan, bilinç dışı kaynaklanan korku ya da giderilemeyen isteklerden doğan sıkıntı, bulantı ve endişe durumudur (Burger, 2006). Kişilerin herhangi bir durum ile karşı karşıya geldiğinde ortaya çıkabilecek korkunun daha yaygınlaşmış ve kaynağı belli olmayan türü olarak değerlendirilebilir (Aktaş, 2009).

Freud'a göre ego tarafından hissedilen tehlike kaygıya sebep olmaktadır. Bu kaygı kişide geri çekilme isteği yaratmaktadır (Kozacıoğlu, 1986). Freud kaygıyı gerçeklik, törel ve nevrotik olmak üzere 3 temelde ele almaktadır. Gerçeklik kaygısında kişi dışardan gelen bir tehlikeyi idrak ederek sıkıntı yaşamaya başlar. Bu kaygı türü korku ile eş anlamlıdır. Törel kaygıda ise tehlikenin kaynağı kişinin içindedir ve kişi bu kaygısından farkında olmadan kaçma eğilimindedir. Nevrotik kaygıda ise kişinin egosu utanma ve suç duygusuna maruz kalarak kendi vicdanı tarafından cezalandırılmaktan korkmaktadır. Kaygı normal seviyede olduğunda, fiziksel veya toplumsal çevreden gelecek tehlike ve tehditlere karşı bireyi uyarma açısından bir sensör görevi görmektedir (Gençtan, 1993). Kaygı konusunda Freud dışında Honey'in görüşleri incelendiğinde Freud'a göre bazı noktalarda farklı görüşlere sahiptir. Honey kaygının içgüdüsel geliştirilen korkulardan daha çok baskı altında alınmış kararlardan duyulan korku sonucunda ortaya çıktığını savunmaktadır. Ayrıca kaygının çocukluk yıllarında temellendiğini görüşünü benimsemekle birlikte tümüyle çocukluk yıllarında oluşan tepkiler olduğu görüşünde değildir (Gençtan, 1993).

2.1.2. Kaygının Nedenleri

Bireyin kendini güvensiz hissetmesi, benlik duygusunun sağlıklı gelişmesi kişide kaygıya neden olmaktadır. Gençlerde ve ergenlik çağındaki çocuklarda kendine güvensizlik ve kişilik duygusundaki sağlıklı gelişim daha çok ortaya çıktığından daha

fazla kaygılı olmaktadır (Başaran, 1991). Kaygı normal düzeyin üzerine çıktığında, bireyin çevre ile iletişimi bozulur, var olan potansiyelini gerçekleştirme engellenir. Genellikle kaygı kökeni, çocukluk döneminde kişiyi etkisi altına alır. Çocukluk döneminde yaşanan küçük düşürücü durumlar, bireyin ergenlik dönemine geldiğinde karşılaştığı alaycı tutumlar, anne ve babaların birbirine zıt talepleri, anne baba arasında sürekli tartışma, aile içerisindeki dengesizlik durumu ve bunun sonucunda boşanma, boşanmadan sonra devam eden olumsuz aile yaşantıları kaygı düzeyinin artmasına neden olmaktadır (Sargın, 1990).

Kaygılı bireylerde fizyolojik süreçler hızlıca değişim gösterir. Organizma alarma geçer, savaş ya da kaç tepkisi ortaya çıkar. İnsanın içinden veya dış kaynaklı olarak meydana gelen kaygı sonucunda bireyde adrenalin ve diğer iç salgı bezleri çalışmaya başlar. Bu nedenle organizma alarm durumuna geçer. Kan basıncı, kalp atışı, solunum hızı artar. Mide-barsak hareketleri hızlanır. Tükürük salgısı azalır, ağız kurur, adrenalin artar, kana glukagon hormonu salgılanır, kanda şeker miktarı artar, gözbebekleri genişler, kan iç organlardan çekilir ve çizgili kaslara yönelir, kanda pıhtılaşma artar, kaslar yay gibi gerilir, tüyler diken diken olur. (Şahin, 2019)

Kaygı düzeyinin artmasının sebeplerinden biri de bireyin geçmiş deneyimlerinde korkutucu bir uyarıcı ile karşılaşmasıdır. İlk korkular genellikle çocukluk döneminde yaşandığından ve bu dönem de belleğin çok iyi olmadığı için bu yaşantılar unutulur. İlerleyen yıllarda yaşanmış olsa bile birey bu yaşantıyı reddedebilir. Zamanla korku koşullanmasının gerçekleştiği durumla her karşılaşıldığında nedeni belirsiz bir huzursuzluk durumu doğar ve kişi kaygı duymaya başlar (Spielberger, Gonzalez-Reigosa, Martinez-Urrutia, Natalicio ve Natalicio, 1971).

Cüceloğlu (2009) kaygının nedenlerini 4 başlık altında toplamıştır. Bunlar; desteğin çekilmesi, olumsuz bir sonucu beklemek, iç çelişki ve belirsizlik durumlarıdır. Desteğin çekilmesi bireyin alışmış olduğu ortamdan ayrılması ile ortaya çıkar. Birey yeni çevresinde eski ortamında olan destekleri göremeyeceğinden ve olumsuz bir sonuçla karşılaşacağından dolayı kaygı duymaya başlar. Hazır olunmayan bir olay ile karşılaşmak, sonucu kötü olacak olay ile karşılaşmak bireyi kaygılandırır. İç çelişki durumunda ise birey sahip olduğu manevi değerler ve önem verdiği fikir ile zıt olacak şekilde yaptığı davranış sonucunda kaygı duymaya başlar. Bu çelişkili durumdan çıkıncaya kadar da iç çelişki yaşamaya devam eder. İnsanlar belirsizliklerden

hoşlanmazlar. Gelecek ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamak bireyde belirsizlik kaygısı oluşturur (Şahin, 2017).

2.1.3. Kaygının Belirtileri

Kaygının fizyolojik belirtilerinin kalp atışının artması, nefes almada güçlük, baş dönmesi, vücudun belirli bölgelerinde uyuşma, ellerin terlemesi, sık idrara çıkma isteği, kusma, yorgunluk, bitkinlik olduğu Amerikan psikiyatri birliği tarafından açıklanmıştır (Aktaş, 2009).

Bireye içsel veya dışsal olarak gelen uyarıcılar sinir sisteminin istemsizce çalışmasına sebep olur. Kan basıncı, kan şekeri, kalp atışı, mide bağırsak hareketleri vücutta artmaya başlar. Ağız kuruluğu oluşur, dişler ve yumruklar sıkılmaya başlanır ve kişi terlemeye başlar. Kaygı her bireyde farklı tepkilere sebep olabilir. Birey yeni durumlar ile karşılaştığında sinir sisteminde ortaya çıkan değişimler sebebi ile bireyde adrenalin ve benzeri hormonları salgılanmaya başlar. Bu hormonların salgılanmaya başlaması ile birlikte kişi kaygılanır (Köknel, 2005).

Kaygı düzeyi yüksek birey işleri istediği gibi gitse bile kaygı duymaya devam etmektedir. Bireyin kaygılı olması sürekli tedirgin olmasına yol açar. Kaygılı bireyler umutlarını hızlıca tüketirler ve karar verme sürecinde büyük sorun yaşarlar. Zor da olsa karar verdiklerinde ise verdikleri kararın sonuçları üzerinde kaygı yaşamaya başlarlar. Kaygılı insanların üzüntü oluşturma konusunda hayal güçleri sonsuzdur. Kaygı duyduğu konu geçse bile yeni kaygılanacak bir durum bulması çok gecikmeyecektir. Bu durum çevresindeki kişileri rahatsız edecek ve hatta sabırlarını tüketecektir. Kaygı durumları gece yatağa geçtiklerinde bile sönmez. Gündelik olaylara ilişkin kaygıları, geçmiş yaşantılarda yapılmış yanlışlar, gelecekte yaşantılarda ortaya çıkabilecek yeni olaylar gece boyu kafalarında. Güçlkle uykuya daldıktan sonra rüyalarında ise yüksekten düşme, silahlı adamlar tarafından kovalanma, düşmanlardan kaçarken hızlı koşamama gibi rüyalar görürler (Gençtan, 1993). Kaygı bireyin üzerinde fizyolojik tepkilere sebep olacağı gibi davranışları üzerinde de etkiye sahiptir. Bireyin kaygı durumu davranışlarını olumlu ve olumsuz yönde etkilemektedir. Kaygı insanın iyi halini ve vücut sağlığını birçok yönde olumsuz etkilemektedir. Bunun yanı sıra kaygının olumlu etkileri de vardır. Kaygı bazı durumlarda kişilerin performansını arttırarak başarısını arttırır. Basit davranışların kazanılmasında kaygılı bireyler daha etkilidir. Kaygı düzeyi yükseldikçe bireylerin

şartlanma durumları kolaylaşır. Zekâ seviyesi normal olan bireylerde yüksek kaygı eğitimin başlangıç seviyesinde olumsuz olmakla birlikte öğrenmenin sonraki süreçlerinde olumlu olabilmektedir. Zekâ düzeyi ile kaygının doğrusal olarak değişmesi olumlu karşılanırken, tersi olumsuz karşılanmaktadır (Sargın, 1990). Yani zeka düzeyi yüksek birinde oluşan yüksek kaygı bir problem olarak karşılanmaz.

2.1.4. Kaygı Türleri

Kaygı bir duygu durumu olduğu gibi bazı durumlarda kişilik olarak da görülebilmektedir. Bu iki tür kaygı birbiri ile karıştırılmamalıdır. Kişisel kaygı sabit bir kişilik özelliğidir. Saygınlığın yitilmesi, diğer insanların gözünden düşmek, özsaygının azalması gibi durumlar kişisel kaygının ortaya çıkmasına sebep olur. Durumsal kaygı ise bir olay karşısında oluşturulan kaygı türüdür. Durumsal kaygı öznel bir olay karşısında ortaya çıkar. Bu öznel olay sonucu gerginlik, sıkıntı, asabiyet ve tedirginlik durumu meydana gelir (Şahin, 2019).

Kaygı durumluluk kaygısı ve sürekli kaygı olmak üzere iki çeşittir. Kişinin içinde bulunduğu özel bir durumdan kaynaklanan korku ve baskı durumu durumluluk kaygısı olarak ifade edilir. Sürekli kaygı ise kişinin her durum ve ortamda kendini baskı ve stres altında hissetmesidir (Spielberger, 1996) Bireyin sürekli kaygısının yüksek olması durumluluk kaygısını da yükseltmektedir. Durumluluk kaygısının da yükselmesi ve süresinin uzaması sürekli kaygıyı tetiklemektedir (Köknel,1989).

2.1.5. Kaygı ve Korku Kavramı

İnsanın temel duygularından biri kaygıdır. Kaygı; öfke, keder, korku, sıkıntı gibi duygular ile karıştırılmış olduğu için tanımlanması ve anlaşılması oldukça güç bir duygudur. (Morgan, 1999) Uzun süre kaygı kavramı korku terimi ile birlikte ve korkunun yerine kullanılmış bir kavramdır. Darwin'e göre korkunun dışı vurumu gözlemlenebilmektedir. Bireyler korktukları zaman kalp çarpıntısı, göz bebeğinin büyümesi, nefes alışverişinin sıklaşması, ağzı kuruluğu gibi tepkiler göstermektedirler. (Özcan, 1999).

Kaygı kişide bir uyarıcı görevi üstlenmektedir. Yaklaşan bir tehlikeye karşı kişiyi uyarır. Tehditle baş edilmesi, önlemler alınması için bireyi uyandırır. Korkuda benzer

durumlar vardır fakat kaygı ile ayrıldığı noktalarda mevcuttur. Korku, bilinen dışardan gelen kesin bir tehdit karşısında gelişir. Kaygı ise içsel, çatışma merkezli bir tehdit sonucu gelişir. Korku ile kaygı arasındaki fark yanlışlık sonucu ortaya çıkmıştır (Kaplan ve Sadock, 2004).

Korku ve kaygı (anksiyete) birbirinden farklı kavramlardır. Korku; dışarıdan gelen gerçek bir tehlike sonucu bünyede oluşan bir tepkidir. Kaygı (anksiyete) ise kaynağı belli olmayan, karmaşık ve içten gelen bir duygu durumudur. Bu iki kavram arasındaki fark şöyle ifade edilebilir. Hızlı gelen bir araçtan gelen ezilme, zarar görme hissi korkudur. Yabancılarla dolu bir salona girildiğinde hissedilen ne yapacağını bilememe veya farklı bir duygu ise anksiyetedir. Anksiyete kişinin ruhsal ve bedensel olarak zarar görme tehlikesi ile yaşanır (Gökalp, 2000). Bazı psikologlar korkuyla kaygı arasında şiddet, kaynak ve süre olmak üzere 3 fark olduğunu belirtmişlerdir. Korkunun kaynağı bilinmekte iken kaygının kaynağı meçhuldür. Korku genellikle kaygıdan daha yüksek seviyededir. Korkular kaygılara göre daha kısa sürelidir. Kaygı korkuya göre zamana yayılır (Cüceloğlu, 2009).

Kaygı ile korku arasındaki fark incelendiğinde korkuda tehlike nesnedir, kaygıda ise tehlike gizlidir ve öznel yani kişiye özeldir. Tehlike ortadan kalktığı zaman korku duygusu ortadan kalkar. Bu sebeple korku geçicidir. Kaygıda ise tehlikeler bireyin içinden ortaya çıkar ve devamlıdır. Korku duygusunun sebebi kişinin o anki yaşantısına bağlı iken kaygının nedeni daha önceki yaşantılardan dolayı ortaya çıkmaktadır. Korkulara verilen tepkiler çevredeki kişiler tarafından anlaşılabilirken kaygıya verilen tepkiler ise çevredeki kişiler tarafından anlaşılması güçtür hatta olağan dışı tepki olarak görülebilir. Korku duygusuna birey bilinçli önlem alırken, kaygı duygusuna bilinç dışı önlemler oluşabilir. Korku ve kaygı sonucunda ortaya çıkan bedensel tepkiler benzerlik gösterebilir (Şahin, 2019).

2.1.6. Kaygı ve Stres Kavramı

Stres bireyin benliğine yüklenen herhangi bir özel olmayan arzuya karşı vücudun verdiği tepki olarak ifade edilmektedir. Stres çağımızın hastalığı olarak ifade edilmekte olup gündelik hayatın bir parçası haline gelmiştir. Günümüzde çoğu kişi fakında olmadan yoğun bir stres altında hayatlarını sürdürmektedir. Hayatımız

içerisindeki olumlu veya olumsuz değişiklikler stresi oluşturmaktadır. Günlük yaşamımızdaki zihinsel değişikliklerde stres kaynağıdır (Güçlü, 2001).

Stres ile ilgili belirtiler fiziksel, duygusal, zihinsel ve sosyal olmak üzere dört grupta toplanabilmektedir. Kaygı stresin duygusal belirtileri arasında yer almaktadır. Günlük yaşamda stresli bir durum ile karşı karşıya kalan birey duygusal bir tepki olarak kaygılanmaya başlar. Kişi kaygıları ile baş edemediğinde stresi artar ve fiziksel olarak tepki vermeye başlar. Stresin fiziksel tepkileri ise terleme, baş ağrısı, uyku düzensizliği, ishal, kalp rahatsızlıkları, yüksek tansiyon ve enerji kaybıdır. Stresin fiziksel tepkileri ile kaygının tepkileri arasında benzerlikler görülmektedir. Bu benzerlikler stres kavramı ile kaygı kavramının birbirine çok yakın kavramlar olması ve benzer tepkiler oluşturmamasından kaynaklanmaktadır. Ancak stres kaygının kaynağıdır. Birey stres ile karşılaştıktan sonra kaygılanmaya başlamaktadır (Köknel, 1989).

Tüm canlılar yaşamsal olarak bir tehlike ile karşılaştıklarında “kaç” veya “saldır” tepkisi vermektedir. Kaçmak veya saldırmak içinde organizmanın en yüksek düzeyde alarm durumuna geçmesi gerekmektedir. Bu durum organizmada sistemsel olarak ortaya çıkar. Bu tepkinin verilmesi için organizmada adrenalin salgılanmaya başlar. Adrenalin salgılanmasıyla birlikte tansiyon yükselir, kalp atımı hızlanır, gözbebekleri büyür ve heyecan artar. Tüm bunların yaşanması organizmada gerilime yol açar. Birey her uyaran karşısında bu şekilde gerilim durumunu yaşar. Sürekli bu durumlara maruz kalınması stresi oluşturur. Bu durumun süreklilik arz etmesi sonucu ortaya çıkan stres ile birey baş edemez ise kaygı bozuklukları meydana gelir. Aslında kaygı bireyin kontrolünde olduğu sürece organizma için bir sorun teşkil etmez. Fakat kaygı durumu insan ilişkilerini ve yaşamı olumsuz etkilemeye başladığı zaman rahatsızlık boyutuna ulaşmış olur. (Şahin, 2017)

2.1.7. Yönetici Kaygısı

Bireylerde tehlikeli ve gizemli olaylar kaygı yaratır. Yalnız bu durumlar kaygı oluşturmada tek başına etkili değildir. Bireyin kaygı durumu ile olay arasında bağlantı kurması gerekmektedir. Araştırmalarda kaygının kolay işlerde eylemleri desteklediği, zor işlerde ise eylemi aksattığı ve bazı eylemlerde ise önce yükselttiği sonrasında ise aksattığı görülmektedir (Karabulut, 2015).

Okul müdürlerinde; siyasi baskı ve müdahaleler, okul personel yetersizliği, personel niteliklerinin düşük olması, iş yükünün fazla olması, araç – gereç ve materyal eksikliği, aile-sosyal yaşama yeterli vakit ayırmama ve bürokrasiden kaynaklı olarak ortaya çıkan resmi yazışmalar stres kaynağı olarak görülmektedir (Ural, 2002).

Yöneticilerde stres ve kaygının kontrol altında tutulması beklenmektedir. Aksi takdirde kaygılı yönetici çalışanlarının yanına geldiğinde çalışanlar yöneticinin konuşmasından, ses tonundan, suçlayıcı tavırlarından bunu hemen fark eder. Bu durum çalışanları da etkiler. Yönetici kaygılı durumunu çalışanlara aktarır ve artık çalışanlarda stresli ve kaygılı duruma gelirler. Okulda bu tür durumların sık yaşanması çalışanları olumsuz etkilemektedir. Bu sebeple yöneticilerin kaygı düzeylerini kontrol altında tutması önem arz etmektedir (Baltaş, 2015).

2.1.8. Kaygılı Kişilerin Kişilik Özellikleri

Kaygı durumu kişinin kendisinden kaynaklı da olsa dış kaynaklı da olsa bu durum karşısında kişi değişik süreçler yaşamakta ve farklı tepkilerle durumu karşılamaktadır. Kaygı durumunun kişi tarafından fark edilmesiyle birlikte kişinin sergileyeceği tepkiler bilinç kazanmaktadır. Ancak bazı kişilerde kaygı durumu ile birlikte bilinç dışı savunma mekanizmaları da gözlenebilir. Kişinin yapısına göre kaygıya karşı ortaya koyulan savunmaların bazıları kişilik gelişimi üzerinde olumlu olmakla birlikte, olumsuz sonuç doğuracak, ruh sağlığını olumsuz etkileyecek tepkilerde doğabilir. Kaygı sonucu oluşturulan savunmalar kaygıyı uzaklaştıramayacağı için sadece kaygı durumunu azaltacak veya belli bir süreliğine erteleyecektir. Bu savunma mekanizmaları kaygı durumunu uzaklaştırdığı için kaygı durumuna çözüm yolu buluna kadar kişi özlüğünü korumaya devam edecektir (Köknel, 2005).

İnsanların, hayatlarının belirli dönemlerinde kaygı duymaları gayet doğal bir durumdur. Kaygı bireylerin mesleki yaşamlarında, sosyal hayatlarında ve diğer zamanlarında kişiyi zor durumda bırakır. Kaygı bireyin hayatında süreklilik kazanması durumunda bireyi sosyal iletişimsizliğe, başarısızlığa sürükleyerek işlerini yapamayacak seviyeye getirir (Başaran, 1991).

Kaygı bireyi duygusal olarak zayıflattığı gibi fiziksel gereksinimlerini yerine getirmesini de etkiler. Kişi aç ve susuz olduğu halde kaygı durumundan dolayı bunu hissetmeyebilir veya açlık durumunda iştahsızlık ile karşılaşabilir. Fiziksel olarak

yorgun olduğu halde uykuya dalamaz. Kiři dūřunsel olarak kaygı durumu ile uğraştığı için enerjisinin bŸyŸk bŸlŸmŸnŸ kaygıyı azaltmak amacıyla kullanır. Bu durum sonucunda bazen kaygı durumu ōfkeye dŸnŸşebilir. Bireylerin yetersizlik durumunun ve etkisizlik halinin nedeni kaygıdır. Kaygı insan iletişimindeki en bŸyŸk engellerden birisidir. Őiddetli kaygı kişinin kafasına bir darbe alması gibidir ve kişiyi ōđrenme açısından olumsuz etkiler. Kaygı hafızayı zayıflatır, algıları azaltır (İnanç ve Yerlikaya, 2008).

Kaygılı insanlar kaygılarının mantıksız olduğunun kendileri de farkındadırlar. Bir kişinin telaşlı olduğu bir gŸn ŸtŸnŸn fişini çekip çekmediğini hatırlamayıp geri dŸnerek kontrol etmesi doğal karşılanabilir. Fakat bu kişi kontrol ettiği halde tekrar dışarı çıktığında bu durumdan dolayı kaygı taşıyorsa ve bu tarz durumları çok sık yaşıyorsa durum farklılaşmaya başlamıştır. Kaygılı insanlar olayları farklı değerlendirir. GŸnlŸk olağan sorunları dahi kıyamet kopmuş gibi yaşarlar. Kendi yaşantılarındaki olumsuz beklentilerde olduğu gibi çevresindeki insanların olaylarını da olumsuz yorumlamaktadırlar. Bu durum çevresindeki insanları da olumsuz etkiler. ŸnkŸ kaygı bulaşıcıdır. Kaygılı insanlar zamanla çevresindeki insanları da kaygılı duruma getirir. Kaygılı bireylerin en ōnemli ōzelliklerinden birisi de aresizliktir. Her insan hayatlarının belirli dŸnemlerinde çaresizlik yaşayabilir fakat kaygılı kişilerde bu durum olağan bir sŸretir (Gençtan, 1996).

Kaygı durumu kişiyi en kŸŸk bir sorunla karşılaştığında bile hafif bir endişelenme ile başlayarak bir konuda dŸřŸncelerini toplamaktan, hafızasını kullanmaktan, mantıklı hareket etmekten yoksun bırakabilir (Başaran, 1991),

Bireyin yaşadığı kaygı duygusunun oranı ile davranışlarına yansımaları doğru orantılıdır. Bireyin kaygısı arttığıa davranışlarındaki bozukluk, algılamadaki sorunları arttır. Kaygılı kişi davranışlarındaki kaygılı durumdan kaçınmak amacıyla kendini yŸnlendirdiđinden çevresindeki seçenekleri dŸřŸnemez. Kaygılı kişinin kaçındığı durumlar arttığıa davranış çeşitliliği de azalır. Dolayısıyla ŸzŸm bulabileceği durumlar bile ŸzŸmsŸz kalır (Gençtan, 1996).

2.1.9. Kaygı ile İlgili Kuramsal Yaklaşımlar

Kaygı bireyin kişiliği ile ilgili olduğu için kişilik kuramlarının hemen hemen hepsi kuramlarında kaygıya yer vermiştir. Kuramlardan bir kısmı kaygıyı kişiliğin temelinde

alırken bazıları da kişiliğin yanında olan, kişiliğin oluşmasında ve gelişmesinde rolü bulunan etken olarak yer vermişlerdir.

2.1.9.1.Psikanalitik Kuram

Freud geliştirdiği kuramında kaygıyı egoya ait bir duygu olarak tanımlamıştır (Gençtan, 2003). Kaygının insan psikolojisini etkilediğine dikkat çeken araştırmacı Freud'dur. Freud kuramında kaygıyı bireyin düşüncelerine bastırma uyguladığı için ortaya çıktığını savunur. İkinci kuramında ise kaygı ile bastırmayı yer değiştirerek bastırmaya sebep olan duygunun kaygı olduğunu savunmuştur. İki kuram ele alındığında neden sonuç ilişkisi görülmektedir. Kaygı ortaya çıktığında kişilik egoyu bastırır veya birey bastırma uyguladığı için kaygı duymaya başlar (Davaslıgil, 1994).

Psikanalitik kurama göre kaygı ego ile id arasında yaşanan çatışmalar sonucunda ortaya çıkmaktadır. Kişinin cinsel ve saldırgan dürtüleri kendini ifade etmeye çalıştığında ego bu duyguların açığa çıkmasını engeller. Ego bilinç dışı olarak cezalandırılmak istemez ve bu sebeple bu duyguların açığa çıkmasına izin vermez. Bilinç dışı bastırılan bu olaylar sırasında kaygı ortaya çıkar. Bu sebeple kaygının kaynağı bilinç dışıdır. Kaygının kaynağı id'nin arzuları ile ortaya çıkan ve ego tarafından bastırılan duygular ile bilinç dışı olarak çıktığından kaçınmanın yolu yoktur. Bu sebeple kaygı kaçınılmaz bir duygudur (Davison ve Neale, 2004).

İd'nin arzuları ile süper egonun baskıları arasında kalan ego ise bir idareci gibidir. İd ile süper ego arasında bir çözüm bulmaya çalışır. Ego'nun id ile süper ego arasındaki bu çatışmalara çözüm bulma sürecinde ise kaygı ortaya çıkmaktadır. Ego aynı zamanda kaygıyı azaltmak amacıyla savunma mekanizmalarını da kullanmaktadır (Cramer, 2000; Akt. Plotnik, 2009).

Freud insan davranışları bir uyum sağlama amacı taşımakta olduğunu ifade etmektedir. Organizma yaşamını sürdürebilmek için hareket eder ve yaptığı hiçbir hareket rastlantısal değildir. Kaygı ise etraftan gelen tehlikelere karşı bireyi uyarır ve bu duruma hazırlıklı olması için ikaz eder. Fakat kaygı artarsa bireyde mantık dışı hareket etme gözlemlenir (Gençtan, 2003).

Psikanalitik kuramda çatışma id, ego ve süper ego arasında meydana gelmektedir. İd'nin bilinç dışı arzularına karşı dengeleme oluşturmaya çalışan ego arasında çatışma yaşanır. Bu çatışma egonun dürtüler konusunu çözümleyemediğinin bir göstergesidir.

Bu bir tehlike olarak algılanır ve birey kaygı duymaya başlar. Organizmanın tehlike içinde olduğunu anlaması ve tepki vermesi ile kaygı meydana gelir (Öztürk, 2002).

Freud nevrotik kişilerin kaygı duygusunu daha uzun süre ve daha sık yaşadığını belirtmektedir. Normal insanın duyduğu kaygı ile nevrotik kişilerin duyduğu kaygı, yoğunluğu ve süresi bakımından farklılık gösterdiği gibi nitelik olarak da farklılık göstermektedir. Günlük yaşamda herkesin duyduğu gerçek kaygıdır. Bu durum korku ile eş anlamlıdır. Gerçek kaygı mantıklı ve anlaşılabilir olduğu için nevrotik kaygıdan ayrılmaktadır. Gerçek kaygı yaklaşın bir tehlikenin anlaşılması ile ortaya çıkmaktadır (Gençtan, 2003).

Otto Rank ise kaygının ana rahminde geçen rahat dönemden sonra doğumun gerçekleşmesiyle başlayan hayat koşulları ile birlikte oluştuğunu belirtmektedir. Doğumdan sonra hayat koşullarının ağırlaşması çocukta kaygı oluşturmaktadır ve bu kaygı insanlarda var olan kaygının temelini oluşturmaktadır. Freud doğumu insanın yaşadığı ilk kaygı olarak tanımlasa da kaygının daha çok ilerleyen dönemde yaşantılar ile oluştuğunu belirtmektedir. Rank ise kaygıyı doğum sırasında gerçekleşen kaygının tekrarı olarak değerlendirmiştir (Gençtan, 1993).

Sullivan'a göre kaygı bireyin diğer insanlardan bağımsızlaşması ve farklılaşması ile ortaya çıkar. Birey bağımsız veya farklı davranış gösterdiğinde kaygı ortaya çıkacaktır. Kaygının oluşumu kişiler arası ilişki ile ortaya çıkar. Birey toplumsal değerlere karşı hareket etmeye başlarsa kaygı meydana gelir. Kişi sevgi ve ait olma gereksinimleri ile bağımsızlık arasında çatışma yaşamaktadır (Davaslıgil, 1994).

Psikanalitik kuramda ego id'nin istekleri, dış dünyadan gelecek saldırılar ve süper ego tarafından cezalandırılma olmak üzere 3 çeşit tehlike ile karşı karşıya kalmaktadır. Kaygı da bu 3 tehlikeye karşı oluşturulan bir duygu olduğundan 3 farklı kaygı ortaya çıkmaktadır. Dış dünyadan gelecek tehlikelere karşı oluşturulan kaygı korku ile eş anlamlıdır. Dış dünyadan kaynaklanan bu kaygı birey için can sıkıcı bir durumdur. Bu tür kaygı gerçeklik kaygısı olarak adlandırılmaktadır. Süper egonun vicdan olarak adlandırılan onaylanmayan durumların gerçekleşmesi ile ortaya çıkan kaygı ise suçluluk kaygıdır. Suçluluk kaygısı egonun süper ego tarafından cezalandırılması düşüncesi ile ortaya çıkmaktadır. İç güdülerden gelen tehlikelere karşı oluşturulan kaygı türü ise nevrotik kaygıdır. Nevrotik kaygı bağımsız, fobik ve panik olmak üzere 3 ayrı şekilde ortaya çıkar. Bağlantısız kaygı aniden ortaya çıkan herhangi bir geçmiş

yaşantısı olmayan kaygıdır. Fobik kaygı belirli bir nesne veya bir duruma karşı verilen korku ile ortaya çıkar. Panik kaygı ise korku yaratan durumla verilen tepki arasında bağ olmadığına ortaya çıkar (Altıntaş ve Gültekin, 2005).

2.1.9.2. Bilişsel – Davranışçı Kuram

Bilişsel ve davranışçı kuramcılar kaygıyı incelerken kaygıyı ortaya çıkaran nedenleri araştırma yoluna gitmişlerdir. Bu sebeple kaygılı kişinin çevresini incelemişlerdir. Birey uyanık halde iken sürekli kaygılı bir durumda ise kaygının iç faktör olarak değil dış faktörler bağlamında oluştuğunu varsayarak araştırmalarını bu yönde yapmışlardır. Davranışçılar genel kaygıyı fobiler ile açıklamışlardır. Davranışçılar insanlara acı veren durumlar ile karşılaştıklarında bu durumdan kaynaklanan uyarıcıların kaygıyı oluşturduğunu ve bu uyarıcılarında dış kaynakta olduğu görüşündedirler. Bilişsel kuramcılar ise kişinin kontrol kaybı yaşadığı zaman kaygıya kapıldığı görüşü üzerinde durmuştur. Bireyin kaygı durumunu davranışçılar dış uyarıcılardan kaynaklı çaresizlik durumu, bilişsel kuramcılar ise kontrol durumu ile açıklamaktadır (Davinson ve Neale, 2004).

Davranışçı kurama göre kaygı durumları bir öğrenme ile ortaya çıkmaktadır. Birey koşulsuz uyarana karşılaştığı zaman koşullu bir tepki olarak kaygı durumu oluşur. Kişi bu durumda bu duygu durumunu ortaya çıkaran koşulsuz uyarandan uzak durma eğilimindedir. Davranışçı kuramcılara göre kaygı korku ile aynı olmamakla birlikte korkunun bir kesiti olarak ifade edilmektedir. Bireyde kaygıyı ortaya çıkaran korkuyu azaltma eğilimindedir. Bu sebeple korkuyu azaltan davranışlar birey için pekiştiricidir (Morgan, 1999).

Davranışçıların en önemli temsilcilerinden birisi Watson'dur. Watson kaygıyı koşullanmış duygusal tepki olarak ifade etmiştir. Watson çalışmalarında kürklü elbiseler ve hayvanlardan korkması için bir çocuğu koşullandırmıştır. Watson çalışmasında çocuğun hayvana yaklaşması ile birlikte ortama yüksek ses vermiş ve çocuğun korkmasını sağlamıştır. Çocuk zamanla ses vermeden hayvanı gördükçe korku tepkisi vermeye başlamıştır (Ekşi, 1998).

Bilişsel kurama göre kaygı fobi durumlarından kaynaklanmadan farklı nedenlerden dolayı da ortaya çıkabilmektedir. Bilişsel kuramcılara göre kaygı uygunsuz düşüncelerden kaynaklı olarak ortaya çıkan duygusal bozukluk olarak ifade edilmiştir (Kaplan ve Sadock, 2004). Bilişsel kuramcılara göre kaygı durumu olaylar sonucu olarak meydana gelmemektedir. Bireylerin olayları anlamlandırması sonucu kaygının

ortaya çıktığını savunmaktadırlar. Kaygı yaşanan olayın çaptırılması sonucu ortaya çıkmaktadır. Bilişsel kuramcılar ilk defa kaygının temelinde duygusal bir bozukluk değil düşüncesel bir bozukluk olduğunu ortaya koymuşlardır. Bilişsel kuramcılara göre kaygılar, yaşanan olaylara verilen duygusal tepkilerin dış kaynaklı olmakla birlikte, bu kaygının başlangıcında olayları bilişsel olarak anlamlandırmaktan kaynaklanmaktadır (Köknel, 1989).

2.1.9.3.Varoluşçu Kuram

Kaygı kavramı varoluşçu felsefeciler için de önemli yer tutmaktadır. Bu görüşteki felsefeciler kaygının kaynağının korkudan farklı olarak “hiçlik” olduğu görüşündedirler. Varoluşçu felsefede kaygı kavramını ilk kullanan filozof Kierkegaard’dır. Kierkegaard insanın fiziksel ve rasyonalite dışında psikolojik olarak da algılanması gerektiğini söylemiştir. Kaygının insanın hiçlikten kurtulması için gerekli olan bir ruh hali olduğu görüşündedir (Manav, 2011).

Varoluşçu felsefecilere göre kaygı bireyin varoluşunun kaybolacağından, kendisini ve çevresini tamamen yitireceğinden kaynaklı olarak ortaya çıkan “hiçlik” durumundan kaynaklanmaktadır. Varoluşçu felsefeciler korkuyu kişinin kendisine gelebilecek olan bir tehlikeye karşı oluşturduğu duygu durumu olarak açıklamışlardır. Kaygıyı ise doğrudan doğruya kişinin varlığını hedef alan hiçlik duygusuyla açıklayarak kaygı ile korku arasındaki farkı ortaya koymuşlardır. (Köknel, 1989)

Varoluşçu kuramlar daha çok kaygının nedenini açıklamaktadır. Birey yaşamın anlamsız olduğu düşüncesine kapılmakta ve bu düşünce ölüm korkusunun önüne geçmektedir. Bu sebeple birey varoluşun anlamsızlığını kavramakta ve tepki olarak kaygı ortaya çıkmaktadır. Covid – 19 salgını gibi insanlığın tümünün yaşamını tehdit eden olaylar sırasında kaygının daha yüksek olduğu görüşündedirler (Altıntaş ve Gültekin, 2005).

Varoluşçu kurama göre insan dışındaki tüm mahlukatın varoluş sebebi yaratılmadan önce bellidir. Evrende kendi varlığını oluşturan tek canlı insandır. Diğer bir deyişle ağaç yaratılmadan evrendeki yaratılma sebebi ağaçtır ama insan öyle değildir. İnsan insanlığını kendisi yapar. İnsan kendisi yaşamaya başlamadan önce yaşam yoktur. İnsanlar kendi değerlerini, kendi sorumluluklarını kendisi oluşturur. İnsanı diğer canlılardan ayıran bu özellik aynı zamanda onda kaygıyı doğurur. Varoluş kaygısı

insanın kendisinin oluşturduğu sorumluluklar, değerlere sahip çıkma kaygısıdır (Kaplan ve Sadock, 2004).

İnsanlar doğmuş bir canlı ve bu canlılığın bir gün biteceğini bilen varlıklardır. Ölümün insan için kaçınılmaz olması insanda yokluk ve hiçlik duygularını ortaya çıkarır. Ortaya çıkan hiçlik ve yokluk duyguları insanı doyumsuz ve anlamlı yaşayıp yaşamadığı konusunda kaygılandırır. Böylelikle insan özgür bir yaşam için çabalamaya başlar. Varoluşçu yaklaşım insanın özgür bir yaşam sürmesi gerekliliğini ortaya koyar (Gençtan, 1993).

Varoluşçu kuramlar sürekli kaygının hiçbir uyarının olmadığı durumlar üzerinde etkili olduğu konusunda açıklamalar yapmıştır. Varoluşçu kuramın ana kavramı bireyin hiçliğinden haberdar olması ve bu duygunun kaçınılmaz son olan ölümden bile daha rahatsız edici olmasıdır. Kaygı bireyin hayatta kalmak, varlığını sürdürmek ve tehditlerden korunmak amacıyla verdiği çabadan kaynaklanmaktadır (Kaplan ve Sadock, 2004).

Normal kaygı ve nörotik kaygı birbirinden farklıdır. Normal kaygı hayatın olağan akışında karşılaşılan olaylara verilen tepkidir. Bu kaygılar insan üzerinde baskı yapmaz ve motivasyon kaynağı olabilir. Varoluş kaygısı ise normal kaygının yapıcısıdır ve gelişim için uyarıcılık teşkil eder (Corey, 2008).

2.1.9.4.Biyolojik Kuram

Son yıllarda yapılan çalışmalar sonucu panik atak, fobi gibi duygusal bozuklukların bireyin genetik yapısından kaynaklandığı anlaşılmıştır. Bu çalışmalar ışığında kaygı bozukluklarının da kalıtımın yeri araştırılmaya başlanmıştır (Öztürk, 2002).

Yapılan araştırmalar gösteriyor ki kişilerde kalıtsal olarak oluşan kaygı ve psikolojik etmenlerden dolayı ortaya çıkan kaygı olmak üzere iki tür kaygı oluşmaktadır. Bazı araştırmacılara göre bu iki kaygı türü birbirinden bağımsız değildir. Genetik olarak var olan kaygı psikolojik etmenler ile birleşerek ortaya çıkabilmektedir (Gençtan, 2003).

Genetik çalışmalardan elde edilen bilgiler kısıtlı olmasına rağmen yapılan araştırmalar kaygının genetik bağının güçlü olduğunu ortaya koymuştur. Kaygı bozukluğu ile kliniklere başvuranların büyük bir kısmının ailelerinde de kaygı bozukluğu olduğu

tespit edilmiştir. Bu sebeple kaygı bozukluklarının genetik alt yapısı ve kalıtsal özellikleri göz ardı edilmemelidir (Davinson ve Neale, 2004).

Nörobiyoloji alanında yapılan çalışmalar sonucunda beynin bir bölümünün kaygının oluşumunda etkili olduğunu saptamıştır. Beynin kaygı ile ilgili düzenlemelerin yapıldığı bu bölüme “locus ceruleus” denilmektedir. Locus ceruleus beyindeki nöronların yaklaşık 4’te 1’ini salgılamaktadır. Beyindeki nöral bağlantılar vasıtasıyla beyinde paniğe yol açan durumla iletişim haline geçer. Locus ceruleus nöronları aktive veya deaktive ederek organizmanın kaygı düzeyini belirler. Bazı tıbbi ilaçlar vasıtasıyla locus ceruleus bölgesindeki nöronlar aktive edilerek kaygı düzeyi azaltılabilir (Gençtan, 2003).

Otonom Sinir Sistemi: Otonom sinir sistemi birbirine zıt iki fakat denge halinde olan iki kavram ile ifade edilmiştir. Bunlar sempatik ve parasempatik sinir sistemleridir. Sempatik sistem organizmasının tehlike ile uyarılması sonucu ortaya çıkar ve organizmada kalp atışının hızlanmasıyla birlikte enerjinin beyin ve kaslara gitmesine neden olur. Parasempatik sistem ise sıradan işlevselliktir. Parasempatik sistem organizmanın sakin olduğu, herhangi bir tehlikeli durumun olmadığı durumda aktif olan sistemdir (Kenny, 2011).

Beyin Görüntüleme Çalışmaları: Kaygı bozukluklarında beyin görüntüleme yöntemleri de kullanılmaktadır. Kaygı bozukluğu olan bireylere beyin görüntüleme teknikleri ile incelemeler yapılmış ve farklı görüşler ortaya atılmıştır. Fakat bu görüşlerin geçerliliği tartışılmaktadır (Öztürk, 2002).

2.1.9.5.Karen Horney’in Anksiyete Kuramı

Horney’e göre kaygı insanın yaşamaktan kaçındığı duyguların başına gelmesidir. Horney kaygının tespit edilmesinde hangi yöntemlerin ele alınması gerektiği konusunda Freud’a katılmaktadır. Ancak kaygının Freud’un belirtmiş olduğu iç güdüsellikten kaynaklandığı görüşünü reddetmektedir. Birey kaygıdan kaçınabilmek için her türlü yola başvurur. Horney çocukluk yıllarının kaygının temelini oluşturduğu görüşünü kabul etmekle birlikte kaygının tümünün çocukluk yıllarına ait olduğunu kabul etmez. Horney kaygının iç güdüsel dürtülere geliştirilen korkudan çok baskı altında var olan dürtülere karşı oluşturulduğunu dile getirmektedir. Horney kaygı ve korku kavramlarını genellikle birlikte kullanmıştır. Horney’e göre bu iki kavram da

tehlike durumunda ortaya çıkmaktadır. Bu iki duygu durumunda da kalp atışı, titreme ve terleme gibi vücut tepkileri verilmektedir (Gençtan, 2003).

Horney'e göre normal kaygı ölüm ve doğal gelişen olaylara karşı geliştirilen kaygıdır. Bu kaygı türü bireyde nevroitik savunmaya ve iç çatışmaya sebep olmaz. Nevrotik kaygı ise bireyin dışardan gelebilecek tehlikelere karşı oluşturduğu ve iç çatışmalara sebep olan kaygı türüdür (Davaslıgil, 1994).

2.1.9.6.Gabbard'ın Görüşleri

Kaygıyı bilinç dışı çatışma olarak değil bağımsız bir hastalık olarak ifade etmiştir. Kaygı yaşayan insanların kaygı yaşamalarındaki kökenden haberdar olmadıkları için kaygıyı bağımsız hastalık olarak değerlendirmiştir. Kaygıyı gelişimsel olarak sıralamıştır. Kaygı gelişimsel olarak sırasıyla süper ego kaygısı, kastrasyon kaygısı, sevgiyi yitirme kaygısı, obje yitime kaygısı, kovuşturulma kaygısı ve dağılma kaygısı olmak üzere 6 bölümde sıralamıştır. Ahlak ve vicdan normlarına uygun davranılmadığında ortaya en yüksek düzeyde gelişmiş olan süper ego kaygısı çıkmaktadır. Kastrasyon kaygısı ise çözümlenmemiş oedipal çatışmalardan kaynaklanır. Bir basamak aşağıya inildiğinde ise kişi sevgiyi yitirme kaygısı yaşar. Bir basamak daha inildiğinde ise birey artık bağlandığı objeyi yitirme kaygısı yaşamaktadır. Kovuşturma ve dağılma kaygısında ise birey dıştan gelen tepkiler ile yok edileceği kaygısı yaşar. Dağılma kaygısında ise artık başka bir objeye bağlanma ya da bireyin ihtiyaçlarının karşılanmaması sonucu olarak bütünlüğünü yitirmesidir (Gençtan, 2003).

2.1.10. Yönetici Kaygısı ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Çevik ve Baloğlu (2007) okul yöneticilerinin bilgisayar kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasını Tokat ilinde 368 okul yöneticisi üzerinde uygulamıştır. Yapmış olduğu çalışma sonucuna göre yöneticilerin bilgisayar kaygısı düzeylerinin çok yüksek olmadığı ancak varlığının göz ardı edilemeyeceği sonucuna ulaşılmıştır.

Baydemir (2016) İstanbul İli Beylikdüzü, Büyükçekmeçe, Avcılar ve Esenyurt İlçelerinde temel eğitim ve ortaöğretim okullarında görev yapan yöneticilerin güç kaynaklarını kullanma becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi yaş, cinsiyet, kıdem, görev süresi, branş değişkenlerine göre incelemiştir. Çalışma sonucunda

yöneticilerin otorite, disiplin ve uzmanlık gücü arttıkça kaygı düzeylerinin de arttığını, ödül ve sembolik gücü arttıkça ise kaygı düzeylerinin düştüğü sonucuna ulaşmıştır.

Bozkulak (2010) yöneticilerinin kaygıları ve problem çözme becerileri ilişkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışmanın bulguları incelendiğinde, okul yöneticileri eğitimin amaç ve hedeflerine uygun yetiştirilmiş ve kıymetli birer idareci oldukları sonucuna ulaşmıştır.

2.2.Problem Çözme ile İlgili Kuramsal Temeller

Modern toplumda yaşanan sürekli gelişim ve değişim problemleri içinden çıkılması zor bir duruma getirmiştir. Buradaki en büyük sorun problemlerin dinamik olmasıdır. Hızlı değişimler problemlerin çözülmesini zorlaştırmaktadır. Her geçen gün insanlar daha çok problem ile karşı karşıya kalmaktadır (Öğütölmüş, 2011). Problemlerin çeşitlenmesi yöneticilerinde problem çözme becerilerini geliştirmesi sonucunu doğurmuştur. Kurumda ortaya çıkan problemleri çözmek yöneticilerin sorumluluğundadır. Yöneticiler sürekli problemler ile karşı karşıya kaldıklarından problem çözme becerilerinin yüksek olması beklenmektedir (Güçlü, 2003).

Bu bölümde problem kavramı, problem çözme süreci, yöneticilerin problem çözme becerileri, problem çözme ile ilgili kuramlar ele alınmıştır.

2.2.1. Problem Kavramı

Problem denildiğinde akla ilk gelen matematik veya fen bilimleri ile ilgili bir soru olmaktadır. Fakat problem kavramı sadece matematik veya fen bilimleri ile alakalı değildir. Günlük yaşamda ise problem karşımıza çıkan ve çözülmesi gereken tüm süreçlerdir (Altun, 2002). Problem ile ilgili Heddens ve Speer (1997) problem denildiğinde insanların aklına matematik kitaplarının arkasında bulunan ve dört işlem becerilerini ölçen testler gelmektedir. Fakat problem kavramının geniş bir anlamı olduğunu ve matematik ile ilgisinin olmasının şart olmadığını belirtmişlerdir. (Akt: Kalaycı, 2001)

Problem sözcüğünün temeli Latince'den gelmektedir. Latince'de karşılaşılan engel anlamında kullanılan "proballo" sözcüğünden türetilen ve problemo olarak kullanılan sözcük problemdir (Sungur, 1997: s126). Problem kelimesinin Arapça kavramı ise

mesele olarak karşımıza çıkmaktadır. Türk Dil Kurumu ise problemi teoremler veya kurallar yardımıyla çözülmesi gereken soru olarak tanımlamaktadır. Türk Dil Kurumu problem kavramının karşılığı olarak sorun kelimesine yer vermektedir. Sorun kelimesi ise sor sözcüğünden türetilmiştir. Sorun kelimesi yapılacak bir işlemde karşılaşılan zorluklardır (TDK, 2018).

Problem denildiği zaman akla sadece çözülmesi gereken matematik problemleri gelmez. Hayatımızın farklı kesimlerinde farklı tür problemlerle karşı karşıya kalabiliriz. Problemler kişinin varmak istediği amaca ulaşmasını engelleyen sorunlardır. Problemlerin çözülme süreçleri bazen uzun bazen de kısa sürebildiği gibi kimi zaman basit ve kimi zaman da komplike olabilir (Cüceloğlu, 1997). Birey rahatsızlık duyduğu her şeyi çözüme kavuşturmak ister. Bu sebeple insanı rahatsız eden her şeye problem denilebilir. Problem kişinin hayatında olması gereken ile var olan arasındaki farktan kaynaklanmaktadır (Demirtaş ve Dönmez, 2008: s182).

Birey tarafından hissedilen her türlü güçlük bir problemdir. Güçlüğü giderilmesi için ortaya konan çaba problem çözmeyi ifade etmektedir. Bireyin farkına vardığı bu güçlüğü ortadan kaldırmak istemesi kişiyi düşüncesele veya fiziksel olarak harekete geçirmektedir. Öyle ise problem kişiyi rahatsız eden tüm durumlardır. (Karaasar, 1994) John Dewey insan zihnini karıştıran onu karamsarlığa ve belirsizliğe sürükleyen her şeyi problem olarak ifade etmiştir (Gelbal, 1991).

Eğitim alanında yaygın olarak problem kavramı kullanılmakta ve problem kavramı farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bingham (1998) problemi kişinin istediği hedefe ulaşmak için topladığı mevcut güçlerin karşına çıkan engel olduğunu ifade etmiştir. Aslan (2002) problemi kişinin içinde bulunduğu durumdan kaynaklı olarak karşılaştığı tehlike veya aşılması gereken güçlük olarak ifade etmiştir.

2.2.2. Problem Çözme

Bireyin problem çözme sürecine girmesi için öncelikle problemin farkında olması gerekir. Problem çözme süreci mesele olarak anlaşılan durumun zorlayıcı ve çözüme kavuşturulması gerekliliğinin farkına varılması ile başlamaktadır (Ağır, 2007). Her gün hayatımızın bütün alanlarında farklı problemler ile karşı karşıya kalabiliriz. Problem çözme sürecimiz sabah uyandıığımızda başlar ve gece uykuya dalana kadar

devam eder. Günlük yaşamımızda farkına vardığımız problemler ile problem çözme süreci başlamaktadır (Yalın,2000).

Problem özme süreci algılanmış ve tanımlanmış olan problem durum ile ilgili olarak problem çözme istek duyma ile başlar. Bu istek halinin bir sonraki aşaması problem ile ilgili bilgi toplamaktır. Süreç problemin çözülmesini engelleyen durumun tespit edilmesi ve ortadan kaldırılma çabasıyla devam etmektedir (Çelikkaleli ve Gündüz, 2010).

Birey karşılaştığı bazı problemleri pratik yöntemler ile çözüme kavuşturamayabilir. Bu anlamda problem çözme akademik bir alt yapıya sahip olmayı gerektirir. Akademik alt yapı ve disiplin problemlerin çözümünde oldukça kolaylık sağlamaktadır (Karlı, 2004: s.154-155). Problem özme süreci belli bir amaca ulaşmak için bilgilerin toplandığı ve bu bilgilerin bilişsel süreçler ile etkili bir biçimde kullanıldığı akademik bir süreçtir (lgen, 2001: s.70). Bu süreç problemi sonuca ulaştırmak amacıyla belirli bir mantıksal akış ile devam eden bilişsel ve davranışsal süreçtir (Kalaycı, 2011).

Gelbal (1991) bireyin mevcut durumundaki karmaşıklık halini problem olarak ifade eder. Bu durumdan kurtulmak amacıyla yapılan bilişsel ve davranışsal tepkilerin tamamını ise problem çözme süreci olarak tanımlamaktadır. Problemin hangi yöntem ile çözülmesi gerektiği, istenilen hedefe ulaşmada en etkili yöntemin belirlenme süreci problem çözme sürecidir (Demirel, 1995).

Problemlerini etkili yöntemler ile çözemeyen kişilerin problem çözme becerisi yüksek kişilere göre daha kaygılı olduğu, kendilerini güvensiz hissettikleri ve daha çok duygusal sorun yaşadığı saptanmıştır (Ağır, 2007). Bunun yanı sıra problem çözmede yaşanan sorunlar sonucunda birey strese girmekte ve psikolojik sorunlar yaşamaya başlamaktadır. Bireyin problem çözme sürecini doğru yönetebilmesi için řu an ki konumunu, nereye varmak istediğini bilmesi ve bu süreci mantıksal bir akış ile yönetmesi gerekmektedir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009).

2.2.3. Problem özme Becerisi

Problem özme becerisi bireyin problemler ile karşılaştığında onu çözüme götürecek becerilere sahip olmasıdır. Bireyin bu beceriyi elde edebilmesi için problemlerde çözüme gideceği kuralları bilmesi ve bu kuralları kullanıma hazır hale getirebilmesi gerekmektedir. Bireyin bu noktaya gelebilmesi için önce kavramları bilmesi sonra da

bu kavramların birbiri ile ilişkisini çözümlenmesi gerekmektedir. Çözömlenen ilişki ile kurallar sentezlenerek problem çözüme becerisi elde edilebilir (Bilen, 1999). Bireyin problem çözüme becerisine sahip olup olmadığı problemlere karşı yaklaşımı ile belirlenebilir. Birey problem ile karşılaştığında problemi kavrama, problemin odak noktasını belirleme, çözüme için en uygun stratejiyi belirleme, bu stratejiyi çözüme için kullanma ve sonuçları yorumlayabilme yeteneğine sahip ise problem çözüme becerisine sahiptir denilebilir (Altun, 2002).

Problem çözüme becerisi olan bir birey bilişsel becerilerinin yanı sıra duyuşsal ve fiziksel davranışları da etkin olarak kullanabilir. Çünkü problem çözüme süreci problemin hissedilmesi ile başlar ve çözüme kavuşuncaya kadar sürer (Demirtaş ve Dönmez, 2008). Zihinsel, duyuşsal ve sosyal alanların kullanıldığı karmaşık bir performans gerektiren problem çözüme becerisi bireyin bütün yönlerini geliştirmektedir (Morgan, 2010).

Problem çözüme becerisi bireyin problemlili durumu çözüme yeteneği, kendini bilişsel anlamda probleme hazırlaması ve probleme odaklanmasına bağlıdır (Güçlü, 2003). Problem çözüme süreci bireyin problem çözüme becerisine bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Problem çözüme süreci bireyden bireye farklılık gösterse de bazı yönleri benzerlik göstermektedir. Problemi tanımak, problemi açıklayabilmek, problemle ilgili bilgileri toplamak, problemler ile ilgili verileri düzenlemek, toplanan veriler ile ilgili muhtemel çözüme yollarını belirlemek, belirlenen çözüme yolunu uygulamaya koymak ve kullanılan çözüme yönetimini değerlendirmek problem çözüme sürecinin ortak ve temel süreçleridir (Bingham, 1998).

Problem çözüme becerisine sahip bireyler yenilikçidir, kendi tercihlerini ve aldığı kararları açıkça ifade edebilir. Sorumluluk duygusuna sahiptir. Esnek düşünebilir aynı zamanda cesaretlidir. Kendine güveni yerindedir. Farklı fikirlere açık olduğu gibi kendisi de farklı fikirler ortaya koyabilir. Hareketli ve etkindir, enerjisi düşük değildir. Eleştirilere açık olduğu gibi eleştirmekten çekinmez.

2.2.4. Problem Çözüme Aşamaları

Problem çözüme aşamalarının belirli temel ve genel aşamaları vardır. Problem çözüme aşamaları temelde problemi tanımlama, çözüme yöntemi belirleme, belirlenen yöntemi

uygulama ve bu uygulamalar hakkında değerlendirmede bulunmadır (Oğuzkan, 1993)
Genel olarak problem çözüme aşamaları aşığıdaki gibi sıralanmaktadır:

Problemi Duyma: Problem çözüme aşamasının en zor bölümüdür. Bu aşamada sorun ile ilk defa karşılaşmıştır.

Problemi Tanıma: Sorunun çözümü için sorunun tanımlanması oldukça önemlidir. Sorunun doğru olarak tanımlanması sorunun çözümlenmesini sağlayacaktır. Problemi tanımak için bilgi toplama bu aşamada yapılmaktadır (Kaynak, 1995).

Çözüm Arama: Bu aşamada problem durumu ile ilgili bilgi toplanır. Karar verme sürecinde etkili olacak tüm verilerin toplanması gerekmektedir. Okul yöneticisi bu aşamada yazılı veya yazısız tüm kaynakları kullanarak problemin çözümü için kaynak toplar (İlgar, 1996). Kaynak toplandıktan sonra eldeki bilgiler çözüm için yeterli değilse tekrar bilgi toplamaya devam edilir. Eğer bilgiler yeterli ise çözüm aşamasına geçilir veya problem çözümden vazgeçilir (Başaran, 1993).

Kararlaştırma: Farklı çözüm yöntemlerinden hangisinin seçileceğinin belirlenmesi aşamasıdır. Bu aşamada seçilecek olan çözüm yönteminde gerekli olan araç – gereç, maddi olanaklar ve personel gereksinimlerinin zihin süzgecinden geçirilmesi gerekmektedir. En uygun çözüm stratejisi tespit edilmelidir. Bu aşamada eğer yeteri kadar bilgi toplanmadıysa ve karar vermede güçlük yaşıyorsa yanlış karar verilebilir. Kararlaştırma, belirsizliğin ve karmaşıklığın en aza indirilmesi amacıyla ortaya çıkan belirsizlikleri tanımlamak ve ortadan kaldırmaya çalışmaktır. (Binbaşoğlu, 1983).

Kararı Uygulama: Problem için belirlenen çözüm yolu uygulamaya geçilir. Bir önceki aşamada verilen karar geciktirilmeden uygulanmalıdır. Kararın uygulanması ve uygulama sürecinin izlenmesi problemin en uygun çözüm yolu ile çözümlenmesini sağlar. Çünkü uygulama aşamasında yapılan hatalar doğru karar verilmiş olsa bile çözüme ulaşmada engel olabilir (Kaynak, 1995).

Değerlendirme: Uygulamanın her aşaması izlenir. Uygulamaya konulan plandan ayrılma, sapma ve hatalar belirlenir. Bu hataların düzeltilmesi için önlemler alınır. Problem durumunun çözüme kavuşup kavuşmadığı tespit edilir (Taymaz, 2010). Değerlendirme yapılırken açıklık, tutarlılık, bütünlük ve süreklilik ilkelerine dikkat edilir (Taymaz, 2003).

Öğülmüş (2006)'ya göre problem çözmenin aşamaları problemin fark edilmesi, problemin tanımlanması, çözüm arama ve değerlendirmedir. D'Zruilla ve Goldfield (1971)'e göre problem çözme 5 aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar aşağıdaki açıklanmıştır.

Problem Karşısında İlk Yönelme: Problem çözmenin ilk aşamasıdır. Bu aşamada en önemli nokta bireyin problem durumdan kaçınmamasıdır. Tam aksine problem durumun üzerine gitmesi beklenmektedir.

Problemin Tanımlanması ve Formülasyonu: Bu aşamada problem durum karşısında bilgi toplamak ve bu bilgilerin somutlaştırılması gerekmektedir. Problem durum ile ilgili sorular oluşturulabilir, olayların özeti çıkarılabilir, problem durum ile ilgili benzer durumlar incelenebilir.

Alternatiflerin Oluşturulması: Problemin alternatif çözüm yolları belirlenir. Problem durum ile ilgili fazla alternatif olması en iyi çözüm yolunun bulunmasında önem teşkil eder.

Karar Verme: Alternatiflerden birini seçmektir. Bu safhanın amacı farklı çözüm yollarından en doğru olanı seçmektir. Bunun için kişi en iyi seçimi yapmalıdır.

Değerlendirme: Uygulamayı test etmeyi ve bazı ilkeler geliştirmeyi sağlar.

2.2.5. Problem Çözmeyi Etkileyen Faktörler

Problem ile karşılaşan bireyin kişilik özellikleri, önceki yaşantıları, deneyimleri, çözüm için ön bilgi ve eğitime sahip olma durumu, problem çözümünün kişiye getireceği fayda gibi birçok değişken problemin çözümünde etkilidir (Yerli, 2009). Disiplinli çalışmamak, yeterli motivasyona sahip olmamak, problemi yanlış tespit etmek ve yorumlamak, problemin çözümünde gereken araç gerece sahip olmamak, problem çözme sürecinde yanlış stratejileri kullanmak, zihinsel süreçleri aktif olarak kullanamamak problem çözmeyi etkileyen faktörler arasındadır (Stevens, 1997)

Bireyin stres ve kaygı durumu da problem çözmeyi etkileyen en önemli faktörlerdendir. Problem çözme sürecinde yaşanan stres ve kaygı kişinin karar verme süreçlerini etkiler. Kaygı ve stres altında birey hatalı karar vererek problemleri çözemeyebilir. Problem sonucunda oluşacak sonuçlar yöneticide stres ve kaygı oluşturabilir. Bu kaygı ve stres bireyin dikkatini dağıtarak daha fazla risk almasına

sebepler olur. Bu olası risklerin algılanmadığı veya önemsenmediği durumlarda problem daha karmaşık bir hal alır (Güçray, 2001). Stres ve kaygı durumu kontrol altında tutulduğunda ise problemlerin çözümünü olumlu yönde etkiler. Birey kendisini problem durumuna karşı yeterli düzeyde güdüleyebilirse problemin çözümünde olumlu bir etki oluşturur (Morgan, 1999)

Eski yaşantı ve deneyimler problem çözme için etkilidir. Birey bir problemin çözümünü öğrendiğinde benzer durumlara karşılaştığında aynı çözüm yollarını uygular. Kişi yaşantılar ile ne kadar çok deneyim kazanır ve belleğine bu deneyimleri kaydeder ise problem çözme süreci o kadar kolay ve hızlı olur. (Erdem ve Akman, 1995) Deneyimler problem çözmede olumlu olduğu gibi bazı problemlerde ise çözüme gitmede yanıltabilir. Bireyin geçmiş deneyimleri onu problem çözmede aynı stratejileri kullanmaya yönlendirebilir. Eğer problem eski deneyimler ile çözülebilen bir sorun ise olumlu aktarma sağlanabilir. Fakat problem bireyin farklı olmasını gerektiriyorsa bu durum olumsuz aktarmaya sebep olur (Morgan, 1999).

Bazı araştırmacılar yaş faktörünü problem çözmede etkileyen bir faktör olarak değerlendirirken bazı araştırmacılar da yaşın problem çözmede bir önemi olmadığını belirtmektedir. Uluşınar (1997) yaptığı araştırmada yaşın ilerledikçe problem çözmede başarının arttığını belirtmektedir. 35 yaşına kadar olumlu yönde ilerleyen problem çözme becerisi 35 yaşından sonra olumsuz yönde ayrılmaktadır. Problem çözme sürecinde yaş faktörü yerine yaşanan deneyimlerin daha etkili olduğu söylenebilir.

2.2.6. Problem Çözmede Karşılaşılan Güçlükler

Problem çözmede yaşanan güçlüklerin başında kişinin motivasyon eksikliği ve çaba göstermemesi gelir. Problemlere sistematik bir yaklaşım ile yaklaşıldığında çözülemeyecek problem yoktur. Problemlerin çözülmesi için disiplinli ve sistematik olunması gerekirken birçok kişi rastgele bir biçimde değişik yaklaşımlar denemekte ve çok fazla çaba göstermemektedir (Güner,2000). Birey bir problem ile karşılaştığında önceki bilgi ve deneyimlerden faydalanmaktadır. Bu deneyimler bazen problem çözme sürecinde güçlükler için sebep olabilmektedir (Cüceloğlu, 2009).

Cüceloğlu (2009) önceki deneyimlerden kaynaklı olan bu güçlükleri işleme takılma ve zihinsel kurgu olarak ifade etmektedir. Cüceloğlu zihinsel kurguyu bir sorunun

çözümünde kullanılan yöntemin sonraki problemlerde de değişikliğe uğramadan kullanılması olarak ifade eder. Zihinsel kurgu yeni problemlerde yeni çözüm yolları uygulamayı engeller. Kişi daha önce kullanmış olduğu yöntemleri kullanmaya devam eder. İşleve takılma ise nesnelerin belirli işlevlerinin olduğu önyargısıdır. Kişi nesneleri işlevleri ile ilişkilendirdiği için yaratıcılığı azalır. Kalem yazı yazmak, ayakkabı giymek için fakat bu nesneler yeri geldiğinde farklı amaçlar için kullanılmalıdır. Problemlerin çözümünde nesneler farklı amaçlarda kullanılmalıdır, nesnelerin işlevi sabit değildir (Esen, 2012).

Problem çözmede yaşanan bir başka etken ise kaygıdır. Bireyin kaygı durumu problem çözme sürecini olumlu veya olumsuz olarak etkileyebilir. Bireyin durumsal kaygısı dikkat seviyesini arttırarak problemlerin fark edilmesinde ve çözülmesinde pozitif etki oluşturabilir. Bireyin sürekli kaygı düzeyi düşük olduğunda durumsal kaygısı yapılan hataların azaltılmasını sağlamaktadır. Bireyden bireye farklılık gösteren kaygı durumları dikkate alındığında bu durumun tersi de mümkün olmaktadır. Bireyin kaygısı dikkatini başka bir yöne çevirmesine sebep olarak problemlerin çözülmesini engelleyebilir. Problemlerin çözüm sürecinde kaygı düzeyinin yükselmesi hataların tespit edilmesini engelleyebilir (Esen, 2012).

2.2.7. Problem Çözme ve Karar Verme

Problem çözmede karar verme problemin çözülmesinde önemli bir faktördür. Problem ortadan kaldırılması gereken bir sorun ise bu sorunu ortadan kaldırmak için var olan güçlük ve zorlukların ortadan kaldırılması gerekmektedir (Turanlı, 1988). Birey sürekli olarak bir karar verme ve problem çözme süreci içerisinde. Problemler istenilen durum ile gerçek durum arasında fark olmasından dolayı ortaya çıkar. Problemler çözülürken bazen yeni fırsatlar olduğu gözlemlenir. Problem çözme sürecinde birden çok karar alınır. Bu kararlar ile birlikte yeni fırsatların farkına varılır. Problem çözme sürecinde alınacak kararlar ile yeni planlamalar yapılır. Problemin fark edilmesi, çözüm sürecine başlanması, hangi yöntemlerin kullanılacağı, yöntemlerde kullanılacak araç – gereç ve personellerin seçimi karar verme sürecidir (Varoğlu, 1993).

Problem çözme sürecinde karar verme aşamaları gözlem, sorunu fark etme ve tanımlama, amaçları belirleme, sorunu çözümlenme, alternatifleri tespit etme,

alternatiflerin değerlendirilmesi, alternatiflerden birinin çözüm olarak seçilmesi, uygulama, uygulamanın gözlemlenmesi ve değerlendirme olarak ifade edilmektedir (Bursalıoğlu, 2005).

Yönetimsel açıdan problem çözme ile karar verme süreçleri benzer özellikler göstermektedir. Problem çözme yöntemi ile karar verme yöntemi bilimsel yöntemlere dayalıdır. Yönetimsel açıdan karar verme süreci problemi ortadan kaldırmak içindir. Aynı şekilde problem çözmek de karar vermektir. Bu sebeple karar verme süreci ile problem çözme aynı durumları temsil etmektedir (Başaran, 1996). Problem çözme ile karar vermeyi benzer süreç olarak ilk kez John Dewey ifade etmiştir. Dewey'e göre karar verme süreci problemin tespiti, davranışların tespit edilmesi ve en iyi davranışın hangisi olduğu aşamalarından oluşmaktadır (Tosun, 1989, s86).

2.2.8. Eğitim Yöneticilerinde Problem Çözme

Toplumun eğitim ihtiyacının karşılandığı yerler eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumları öğrenci, öğretmen, veli ve personeller olmak üzere farklı kişilik özelliklerine sahip bireylerden oluşmaktadır. Eğitimin hedeflerine ulaşılması bu bireylerin uyumlu bir şekilde çalışmasına bağlıdır. Bir okul yöneticisi okul araç gereçlerinin temininden, öğretmenlerin performansından, veli ve çevre ile iletişiminden sorumludur. Okullar iyi yönetilirse eğitimde başarılı sonuçlar alınır. Bu sebeple okul yöneticilerinin problem çözme becerileri önemli bir yere sahiptir (Akça ve Yaman, 2009, s768).

Okullarda problemler ile karşı karşıya gelmek oldukça doğal bir durumdur. Önemli olan ortaya çıkan problemleri etkili bir şekilde sorun büyümeden çözümlenebilmektir. Okullarda yöneticilerin karşılaştıkları problemler her geçen gün giderek artmaktadır. Şehirleşme ile birlikte okullarda bulunan öğrenci sayısı artmış, buna bağlı olarak öğretmen ve personel sayısı da orantılı olarak artmıştır. Aynı şekilde yöneticilerin iletişime geçtiği veli sayısı da artmış ve farklı kişilikler ile iletişim halinde olmayı gerekli kılmıştır. Bu durumda yöneticilerin karşılaştıkları problem durumları artmış ve daha karmaşık hal almıştır. Okul yöneticiliği problem çözme işidir. Okul yöneticisinin problemleri çözmek için sorunları tespit edip en uygun şekilde çözümü kavuşturması beklenmektedir (Güçlü, 2003). Okul yöneticilerinin görev alanlarının genişliği düşünüldüğünde etkin problem çözme becerisine sahip olmaları gerekliliği oldukça açıktır (Akça ve Yaman, 2009 s770).

Birçok yönetici problemle karşılaştığında problemin ortaya çıkaracağı sorunları çözememekten veya çözemeyeceğinden dolayı problemi ortaya çıkarmak yerine problemi görmezden gelmek ister. Çünkü problemi çözmeye çalışmak yönetimin açıklarını da ortaya çıkaracaktır. Bu sebeple görmezden gelme eğilimi göstermektedirler. Okul içerisinde yönetimin açıkları görmezden gelinemeyeceğinden dolayı okul yöneticileri problem çözme konusunda uzman olmalıdırlar (Eves, 2008). Okul yöneticilerinin deneyim durumlarına bağlı olarak yapılan araştırmada deneyimli ve deneyimsiz okul müdürlerinin problem çözme becerileri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda deneyimli okul müdürlerinin problem çözme sürecini daha iyi düzenlediği, problemle ilgili daha fazla bilgiye sahip oldukları, problemle ilgili bilgileri daha iyi kullandıkları, problemleri yüzeysel değil özüne inerek çözümledikleri, problem çözmeye pratik oldukları, problemin başlangıcında fazla zaman ayırarak farklı stratejiler geliştirdikleri tespit edilmiştir (Leithwood vd., 1989 Akt: Güçlü, 2003).

2.2.9. Okul Yöneticilerinde Problem Çözme Yeterliliğinin Önemi

Eğitim kurumlarının temel amacı topluma faydalı bireyler yetiştirmektir. Bireyde istendik davranış değişikliği ile topluma faydalı bireylerin yetiştirilmesi için eğitim kurumlarının yönetimi de önemlidir. Kurumların iyi yönetilmesi için süreç içerisinde karşılaşılan problemleri pozitif bir şekilde çözümlenmek gerekmektedir. Kurumda yöneticilerin en önemli görevi oluşan sorunları organizasyona zarar vermeden tespit etmek ve çözüme kavuşturmaktır. Tespit edilmeyen her bir sorun organizasyonun amaçlarına ulaşmasına zarar verecektir. İstenilen hedeflere ulaşmada ve kurumun devamlılığının sağlamak için sorunların zamanında tespit edilmesi ve uygun bir şekilde çözülmesi gereklidir (Kurt, 2009).

Okulların başarıya ulaşmasında okul yöneticilerinin etkisi büyüktür. Başarılı bir yönetim olmadan okulun başarılı olması mümkün değildir. Günümüzde etkili bir yönetici olmak her geçen gün zorlaşmaktadır. Günümüz yöneticilerinden beklenen davranışlar örgütteki çatışmaları çözmesi, personeli motive etmesi, vizyon sahibi olması, doğru ve güvenli kararlar alması ve problem çözme yeteneğine sahip olmasıdır. Okul yöneticisi okulun kaynaklarını iyi yönetmeli, okul çevre iş birliğini sağlamalı ve öğrenci başarısını yükseltmelidir (Çelikten, 2001). Okul yöneticisi

kendisi sorun olmamalı ve yeni problemler çıkarmamalıdır. Okulda var olan problemleri çözmeli ve problem çözümünde etkili davranış sergilemelidir (Açıkalın, 1995). Okul yöneticilerinin eğitimin amaçlarına ulaşmada karşılarına çıkan problemlere getirdikleri etkin çözümler kurum personelinin motivasyonunu artırarak gayretli çalışmalarını sağlar (Giray, 2006).

Eğitimin amaçlarına ulaşması ve okulların etkililiğini artırma çabaları okul yöneticilerinin problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi üzerine durulmasına neden olmuştur. Dünyadaki hızlı gelişim ve değişimler okul yöneticilerinin problem çözme ve karar verme konularında çok yönlü gelişmelerini zorunlu kılmıştır. Kurumların büyümesi ile insan ilişkileri daha önemli bir hal almıştır. Kurum içi dengenin sağlanması ve kargaşa durumuna meydan verilmemesi için okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin yeterli düzeyde olması beklenmektedir (Semerci ve Çelik, 2002).

2.2.10. Problem Çözme ile İlgili Kuramlar

2.2.10.1. John Dewey 'in Yansıtımlı Düşünme Kuramı

John Dewey'e göre problem çözme sürecinin ilk aşaması problemin algılanmasıdır. İkinci aşamada ise problem üzerinde yaratıcı düşünme sürecidir. Bu süreçte birey problem ile ilgili olarak aşağıdaki aşamaları izler. (Kızılkaya ve Aşkar, 2009)

1. Ön gözlem aşaması
2. Probleme ilişkin farklı tanımlar oluşturma
3. Zorluğu çözülebilir problem olarak görme
4. Çözüm ve hipotez ortaya koyma
5. En iyi çözümü bulma
6. Çözüm yolunu sınama

Bu aşamaları izledikten sonra birey eylem sürecine başlar. Kontroller yapıldıktan sonra eyleme geçilir. Başarısızlık durumunda 3. Aşamaya geri dönülür ve süreç aynı şekilde yeniden başlar. Problem ortadan kalktıysa problem süreci gözden geçirilir ve çözümün başarısı ortaya çıkarılır. Problemler ortadan kalktığı için yeni bir denge kurulmuştur (Demirel, 1995).

1900'lü yılların ortalarına kadar Dewey'in bu kuramı klasik bir model olarak kabul edilmiştir. Bu model günümüzde bilim ve matematik alanlarında pratik olduğu

düşünülse bile bilişsel düşünürler bu modeli çok fazla basitleştirilmiş olarak ifade etmektedirler (Eves, 2008).

Dewey'e göre problem çözmenin aşamaları değişmez ve vazgeçilmez değildir. Aynı sırada izlenilebilir olması gerekmemektedir. Bu maddelerden bazıları probleme göre çıkartılabilir. Sürecin her aşamasından bilinenden bilinmeyene gidilmektedir. Problemlerin çözüm aşamaları bireyin kültürüne, tercihlerine ve ilgilerine göre değişim gösterebilmektedir (Sungur, 1997). Clark ve Star ise Dewey'in problem çözme sürecini 6 maddede toplamıştır.

1. Bireyin kendi potansiyelini fark etmesi
2. Problem durumu tanımlama ve sınırlarını belirleme
3. Problemin çözümünde işe yarayacak verilerin toplanması
4. Problem ile ilgili hipotez oluşturmak
5. Hipotezlerin test edilmesi
6. Problemin çözülmesi (Bilen, 1999)

2.2.10.2. Guilford'un Yaratıcı Problem Çözme Modeli:

Guilford'un problem çözme kuramına kendisinin geliştirdiği zihin yapısı teorisi kaynak oluşturmıştır. Guilford problem çözme sürecinin bireye çevreden veya kişinin içinden gelen inputlar (giriş) ile başladığını belirtmektedir. Problem çözmenin ilk basamağı çevreden veya içten gelen inputun bireyde davranışsal olarak etkisi olup olmadığının bir süzgeç tarafından incelenmesiyle başlar. Problemin çözümü ile ilgili süreçleri çıkışlar ile ifade etmiştir (Eves,2008).

Problem durum ile gelen input 1. Çıkışta ise problem durumdan kaçınılmaktadır. Eğer problem farkına varılırsa problem durum ile ilgili cevaplar aranmaya başlar. Problem farkına varılır ve problem çözülmeden bırakılıyorsa 2. Çıkış meydana gelir. 2 Çıkışta bireyin problemi çözmesi için yeterli zamanının olmaması veya başkalarının çözmesi gerektiği ile ilgili bilinçli bir farkındalığı vardır. Kişi problemle ilgilenecekse 1 ve 2. Çıkışta problemi bırakmaz. Problem tanımlanır ve üretim safhasına geçilir (Kaygın ve Çetinkaya, 2015).

Çoğu insan problemi 3. Çıkışta bırakır. Problem çözme sıkıntılı bir süreç olduğu için yeterli olduğu düşünülen her cevap kabul edilmektedir. Problemin çözüldüğü varsayılırsa 3. Çıkıştan çıkılır. Bir sonraki aşamada problem durumun daha derinden

anlaşılması için yeni inputlar eklenebilir. 4. Çıkışta birey problem çözüm sürecinden çıkmazsa eşsiz değerde özgün fikirler üretilebilir. 5. Çıkış sürecinde bireyler yaratıcı problem çözümleri üretebilir (Sungur, 1977).

2.2.10.3. Alex Osborn'un Problem Çözme Kuramı:

Aynı zamanda beyin fırtınası tekniğini geliştiren Osborn yaratıcı problem çözme sürecini 3 aşamada ifade etmektedir. Osborn problem çözme sürecini problem bulma, fikir bulma ve çözüm bulma aşamaları olarak belirtmiştir (Kaygın ve Çetinkaya, 2015).

Problem bulma süreci problemin tespit edilmesi, tanımlanması ve hazırlık sürecidir. Problem bulma süreci karmaşık durum içerisinde problemi tespit etmektir. Hazırlık ise problem ile ilgili verilerin toplanmasıdır (Albayrak, 2002). Fikir bulma problem ile ilgili fikirlerin ortaya koyulmasıdır. Fikir bulma fikir üretmek ve geliştirmek olarak ifade edilmektedir. Fikir üretmek problem ile ilgili düşüncelerin ortaya koyulmasıdır. Fikir geliştirme ise ortaya atılan fikirler arasından en uygun olanı seçmek ve onu geliştirmektir (Eves, 2008).

Çözüm bulma, değerlendirme ve seçme sürecinden oluşur. Değerlendirme çeşitli çözüm yollarının denenmesidir. Seçme ise problem çözümü için uygulanacak sistemin kabul edilmesidir. Problem çözme süreci problemin çözülmesi ile sona ermemektedir. Üretilen düşünceler arasında en etkilisinin seçilme süreci tamamlanmış, sorun ortadan kalkmış olsa bile yeni problemler ortaya çıkabilir. Bu sebeple sürecin başına dönülür ve süreç tekrarlanır. Sonuç olarak problem çözme süreci bir döngüdür (Sungur, 1997).

2.2.10.4. Karl Popper ve Problem Çözme

Karl Popper'a göre hayat bir problem çözme sürecidir. Bilimde aynı şekilde gözlemler ile değil problem ile başlamaktadır. Bilimsel süreçler gözlem yoluyla değil problem çözme süreçleri ile gelişir. Problemi fark etmek problemi anlamaya çalışmak, problemin ortaya çıkmasındaki mantıksal süreci düşünmek problemi çözmek için çok önemlidir (Eves, 2008). Problemi anlamak sorunun kaynağına inmekten geçer. Sorunun kaynağına inilmeden problemi tanımak, anlamak ve çözüm üretmek mümkün değildir. Sorunun kaynağına inilmeden çözülen her problem başarısız olmaya

mahkumdur. Problemi çözmek için sorunun kaynağına inilmeli ve tüm yönleriyle ortadan kaldırmak için ise çözüm üretmek gerekmektedir (Sungur,1997).

2.2.10.5. Parnes'in Yaratıcı Problem Çözme Modeli:

Parnes (1981) tarafından geliştirilen bu model gerçeği bulma, problemi bulma, fikir bulma, çözüm bulma ve kabul bulma olmak üzere 5 aşamadan oluşmaktadır. (Özden, 1998).

Gerçeği bulma aşamasında 5N (ne, ne zaman, nerede, nasıl, niçin) 1K (Kim) modeli ile problem hakkında bilinen tüm bilgiler listelenir. Problem bulma aşamasında ise asıl problem tespit edilir. Asıl problem tespit edildikten sonra probleme dair alt problemlerde listelenir. Asıl problem ve asıl probleme ait alt problemlerin tespiti çözüm için çok önemlidir. Asıl problem ve alt problemler tespit edildikten sonra fikir üretimine başlanır. Bu aşamada beyin fırtınası yöntemi ile serbest bir şekilde ve mümkün olduğu kadar fazla fikir üretilir. Fikir üretimi bitikten sonra çözüm bulma aşamasına geçilir. Çözüm bulma aşamasında ortaya konulan fikirler değerlendirilerek problem için alternatif çözümler tespit edilir. Fikirlerin değerlendirilmesi ve çözüm için seçilmesi problemin çözümünde önemli olduğu için tarafsız bir değerlendirme yapılmalıdır. Son aşama ise kabul bulma aşamasıdır. Hareket planının hazırlandığı basamaktır (Parnes ve Noller, 1973).

2.2.10.6. Hermann'ın Yaratıcı Problem Çözme Modeli:

Beynin 4 bölümden oluştuğunu belirten Hermann, problem çözmeyi ise beynin tüm bölümlerinde bulunan ortak bir işlem olarak ifade etmektedir. Bireyde yaratıcı düşünme becerisi için 6 değişik özelliğe sahip olunması gerektiğini söylemiştir. Bu özellikleri de meslek kolları ile ilişkilendirmiştir. Bu 6 meslek mühendislik, hakimlik, kaşiflik, dedektiflik, sanatçılık ve yapımcılıktır (Erden ve Akman, 1995)

Mühendisler fikirleri geliştirip, ham fikirleri işleyerek pratikleştirir. Hâkim ise düşünceler arasında en doğru olanı seçer. Kaşifler problemi tanımlar ve sorunun ne olduğunu ortaya koyar. Sanatçıların alternatif bakış açıları vardır, yeni fikirler üretir. Yapımcı ortaya koyulan fikirlerin uygulanması için denemeler yapar (Özden, 1998).

Okullarda sorun ve problemler meydana gelmektedir. Bu sorunların çözümü ise yöneticilerin görevidir. Yöneticilerin okulda bulunmasının en büyük nedeni ortaya çıkan problemleri çözüme kavuşturmasıdır. Yöneticilerin başarısı ise problemleri çözmesine bağlıdır. Problemleri tanımlaması, süreci yönetmesi ve çözüme kavuşturması yöneticiler için bir değerlendirme kriteri olmaktadır (Sungur, 1997).

2.2.11. Yöneticilerin Problem Çözme Yeterliliği ile ilgili Araştırmalar

Yerli (2009) yaptığı çalışmada ilk ve ortaöğretim kademesinde görev yapan idarecilerin duygusal zekâ ve problem çözme yeterliliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Anadolu yakasındaki devlet ilk ve ortaöğretim kademesinde görevli 310 yöneticiden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin yüksek düzeyde problem çözme becerisine sahip olduğunu tespit etmiştir. Eğitim yöneticilerinin yaş değişkenine göre problem çözme yetenekleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Branş değişkenine göre yöneticilerin problem çözme becerileri arasında farklılık tespit edilmiştir. Türkçe, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve yabancı dil branşına sahip yöneticilerin matematik branşına sahip yöneticilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek problem çözme becerisine sahip olduğu tespit edilmiştir. Kıdem değişkenine göre yöneticilerin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Ülger (2003) yılında yapmış olduğu okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin liderlik davranışlarıyla ilişkisini incelemiştir. Araştırma evrenini İstanbul ilindeki tüm devlet okulları olarak belirlemiştir. Araştırma örneklemini ise 21 kadın ve 51 erkek olmak üzere 72 yöneticiden oluşmaktadır. Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre sonuçlarında kadın yöneticilerin problem çözme becerisinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Okul türü faktörüne göre ise devlet okullarında görevli yöneticilerin özel okulda görevli yöneticilere göre problem çözme becerisinin anlamlı düzeyde yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Giray (2006) İstanbul ili Kadıköy ilçesinde 107 okul yöneticisi ile okul yöneticilerinin yönetsel karar verme ve problem çözme yeterlilikleri üzerine bir araştırma

yapmıştır. Yaptığı çalışma sonucunda yöneticilerin sorun çözme / karar verme süreçlerinde görevlerini tam olarak yerine getirdiklerini tespit etmiştir. Öğretmenler açısından okul yöneticilerinin problem çözme süreçleri değerlendirmesi ise orta derecesinde olduğunu tespit etmiştir. Okul yöneticilerinin problem çözme süreçlerine vermiş oldukları cevaplar ile öğretmenlerin okul yöneticileri için vermiş oldukları ölçek sonuçları arasında manidar derecede farklılık tespit etmiştir.

Serttaş (2015) yapmış olduğu okul yöneticilerinin sosyotropik – otonomik kişilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yaptığı çalışmasını tabakalı örneklem yöntemi ile İstanbul ve Şırnak illerinde görevli 196 okul yöneticisi ile gerçekleştirmiştir. Okul yöneticilerinin yaşlarına göre kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda anlamlı farklılaşma tespit etmiştir (Serttaş,2015) Branş değişkenine göre aceleci yaklaşım alt boyutunda, yöneticilik görevine göre ise kaçınan yaklaşım alt boyutunda anlamlı farklılık tespit etmiştir.

Akça ve Yaman (2009) yapmış oldukları okul yöneticilerinin problem çözme davranışlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi çalışmalarını Aksaray ilinde görev yapan 410 okul yöneticiden 100 örneklem ile gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonuçlarına göre idarecilerin kıdem ve branşlarına göre problem çözme becerilerinin farklılaşmadığını saptamışlardır.

Bozkulak (2010) İstanbul ili Kadıköy ve Maltepe ilçelerinde 111 okul yöneticisi ile okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmasında okul yöneticilerinin kaygı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmamız ile benzer özellikleri bulunan çalışmasının sonuçlarına göre okul yöneticilerinin kaygı düzeylerini düşük problem çözme becerilerini ise yüksek olarak saptamıştır.

Toprak (2019) Ankara'nın Keçiören ilçesinde 101 okul yöneticisi ile yapmış olduğu lise okul yöneticilerinin değişime yönelik eğimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmasında okul yöneticilerinin yaş, cinsiyet, branş, kıdem ve görev değişkenlerine göre problem çözme ve değişime yönelik eğilimlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Çalışma sonuçlarına göre yöneticilerin cinsiyet, branş, mesleki kıdem, katıldıkları seminer, son bitirilen okul değişkenlerine göre farklılık tespit edilememiştir.

Eves (2008) Çorum ilinde 250 okul yönetici ile okul yöneticilerinin iş doyumları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma bulgularına göre okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile iş doyum düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğunu saptamıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yönteminden, örneklem seçiminden, kullanılan ölçeklerden, kullanılan bu ölçeklerin güvenilirlik ve geçerlilik çalışmalarından ve verilerin çözümlenmesinde uygulanan tekniklerden bahsedilecektir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu tez çalışmasında katılımcıların kaygı düzeyleri, problem çözme becerileri ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmasa sebebiyle ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Bir durum veya konuyla alakalı katılımcıların ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlenmesi genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem gerektirmektedir ve örnekleme mevcut durumun incelenmesi tarama modeli olarak isimlendirilir. Bu araştırmalar genellikle; evrenden örneklemin seçilmesi, verilerin toplanması sürecinde kişilere yöneltilmesi gereken soruların cevaplarına dayanması ve topluluğun her bireyinden değil örneklemden oluşması özelliklerine sahiptir (Büyüköztürk ve Diğerleri, 2009).

3.2.Çalışma Evreni – Çalışma Grubu

Araştırmanın incelemek için odaklandığı evrenin tümüne ekonomik, iş gücü ve zaman sınırlığı gibi nedenlerle ulaşmak mümkün değildir. Bu nedenle tarama araştırmalarında evreni temsil edebilecek yeterlikte bir kitle seçilerek araştırma bu kitle üzerinden yapılır. Sonuçlarda evrene genellenir (Büyüköztürk ve Diğerleri, 2009).

Bu kapsamda araştırmanın evreni 2019 – 2020 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı İstanbul ilinde görevli ortaöğretim düzeyinde görev yapan müdür ve müdür yardımcıları oluşturmaktadır.

İstanbul ilinde 2019 – 2020 eğitim öğretim yılında ortaöğretim genel müdürlüğüne bağlı 278, mesleki eğitim genel müdürlüğüne bağlı 286, din öğretimi genel müdürlüğüne bağlı 199 olmak üzere toplam 763 okul bulunmaktadır. Araştırmanın

örnekleme bu okullarda görevli müdür ve müdür yardımcılardan oluşmaktadır. Evreni temsilen basit tesadüfi örneklem seçilmiştir. Örneklem seçimi yapılırken sample size calculator programı ile hesaplama yapılmış ve ulaşılmaması gereken örneklem sayısı %95 güven aralığında 334 olarak tespit edilmiştir. Yapılan araştırmada 408 kişiye ulaşılarak alt sınır geçilmiştir.

Tablo 3.2.1. İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü Okul Sayıları

Okul Türü	Okul Sayısı	Müdür	Müdür Yardımcısı	Toplam
Ortaöğretim Genel Müdürlüğü	278	278	652	930
Din Öğretimi Genel Müdürlüğü	199	199	471	670
Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü	286	286	690	976
Toplam	763	763	1813	2576

Araştırmaya katılan yöneticilerin betimsel özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.2.2 Katılımcıların Betimsel Özellikleri

Değişken	Düzy	N	%
Cinsiyet	Kadın	116	28.4
	Erkek	292	71.6
	Toplam	408	100
Okul Türü	Anadolu Lisesi	71	17.4
	Meslek Lisesi	193	47.3
	İmam Hatip Lisesi	144	35.3
	Toplam	408	100
	Okul Müdürü	192	47.1

Görevi	Müdür Yardımcısı	216	52.9
	Toplam	408	100
Mesleki Kıdem	1 – 5 Yıl	45	11.0
	6 – 10 Yıl	53	13.0
	11 – 15 Yıl	47	11.5
	16 – 20 Yıl	96	23.5
	21 Yıl üstü	167	40.9
	Toplam	408	100
	Yaş	25 – 35 Yaş	63
	36 – 45 Yaş	169	41.4
	46 – 55 Yaş	134	32.8
	56 Yaş ve Üstü	42	10.3
	Toplam	408	100
Branş	Kültür Dersleri	76	18.6
	Meslek Dersleri	135	33.1
	Sayısal Dersler	65	15.9
	Sözel Dersler	132	32.4
	Toplam	408	100

Cinsiyet değişkeni incelendiğinde araştırmaya katılan okul yöneticilerinden 116'sı kadın 292'si erkektir. Kadınlar araştırmanın %28,4'ünü, erkekler ise yüzde 71,6'sını oluşturmaktadır. Veriler incelendiğinde okul yöneticiliğini daha çok erkelerin tercih ettiği ifade edilebilir.

Okul türü değişkeni incelendiğinde araştırmaya katılan yöneticilerden 71'i Anadolu lisesi, 193'ü meslek lisesi ve 144'ü imam hatip lisesinde görev yapmaktadır. Araştırmanın %17,4'ü Anadolu lisesi, 47,3'ü meslek lisesi ve 35,3'ü imam hatip lisesi oluşturmaktadır.

Görev değişkeni incelendiğinde yöneticilerin 192'si okul müdürü ve 216'sı okul müdür yardımcılığı görevini yaptığı tespit edilmiştir. Bu verilerin yüzdeler dağılımı ise %47,1'i okul müdürü ve %52,9'u müdür yardımcısından oluşmaktadır.

Mesleki kıdem değişkeni incelendiğinde 1 – 5 yıl mesleki kıdeme sahip 45 yönetici, 6 – 10 yıl mesleki kıdeme sahip 53 yönetici, 11 – 15 yıl mesleki kıdeme sahip 47 yönetici, 16 – 20 yıl mesleki kıdeme sahip 96 yönetici ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip 167 yönetici araştırmaya katılmıştır. Meslek kıdem değişkeninin yüzdelik dağılımı ise %11'i 1 – 5 yıl mesleki kıdeme sahip olduğu, %13'ü 6 – 10 yıl mesleki kıdeme sahip olduğu, %11,5'i 11 – 15 yıl mesleki kıdeme sahip olduğu, %23,5'i 16 – 20 yıl mesleki kıdeme sahip olduğu ve %40,9'unun 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple araştırmaya katılan yöneticilerin çoğunluğunun 21 yıl ve üzeri tecrübeli yönetici olduğu ifade edilebilir.

Yaş değişkeni incelendiğinde 25 – 35 yaş aralığında 63 yönetici, 36 – 45 yaş aralığında 169 yönetici, 46 – 55 yaş aralığında 134 yönetici, 55 yaş ve üzeri 42 yönetici araştırmaya katılım sağlamıştır. Katılım sağlayan yöneticilerin çoğunluğu 46 – 55 yaş aralığında ve orta yaş grubunda olduğu ifade edilebilir. Yaş değişkeninin yüzdelik dağılımı ise %15,4'ü 25 – 35 yaş, %41,4'ü 36 – 45 yaş, %32,8'i 46 – 55 yaş ve %10,3'ü 55 yaş ve üzeri olarak tespit edilmiştir.

Branş değişkeni incelendiğinde kültür derslerinden (Müzik – Beden – Bilişim – Görsel Sanatlar vb.) 76 yönetici, meslek derslerinden (Muhasebe, Makine, Elektronik vb.) 135 yönetici, sayısal derslerden (Matematik, Fen Bilimleri, Kimya, Fizik vb.) 65 yönetici ve sözel derslerden (Coğrafya, Tarih, Edebiyat, Türkçe vb.) 132 yönetici katılım sağlamıştır. Katılım sağlayan yöneticilerin branşlarının yüzdelik dağılımı ise %18,6'sı kültür dersleri, %33,1'i meslek dersleri, %15,9'u sayısal dersler ve %32,4'ü ise sözel dersler olarak dağılım göstermiştir.

Tablo 3.2.3 Katılımcıların Branşlara Göre Dağılımları

	Katılımcı Sayısı	Oran
Kültür Dersleri	76	18,6
Meslek Dersleri	135	33,1
Sayısal Dersler	65	15,9
Sözel Dersler	132	34,4
Toplam	408	100

3.3.Verilerin Toplanma Süreci

Bu çalışma İstanbul ili içerisinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında (Anadolu Lisesi – Fen Lisesi- Sosyal Bilimler Lisesi – Anadolu İmam Hatip Lisesi – Meslek Liseleri) görev yapan yöneticiler ile gerçekleştirilmiştir. Milli eğitim müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra ölçekler elektronik ortamda yöneticiler ile paylaşılmıştır.

3.4.Verii Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla 3 ölçek kullanılmıştır. İlk olarak araştırmaya katılan kişilerin betimsel özelliklerini tespit etmek için kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Yöneticilerin kaygı düzeylerini tespit etmek için Şahin (2011) tarafından geliştirilen “yöneticilerin kaygı ölçeği” ve yöneticilerin problem çözme becerilerini tespit etmek için da Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçeye çevrilen “problem çözme ölçeği” kullanılmıştır.

3.5.Yönetici Kaygı Ölçeği

Yönetici kaygı ölçeği Şahin (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek iki faktör olmak üzere 24 maddeden oluşmaktadır. Yönetici kaygı ölçeği beşli likert tipindedir ve katılımcılardan kesinlikle katılıyorum (4), katılıyorum (3), Kısmen katılıyorum (2), katılmıyorum (1) veya kesinlikle katılmıyorum (0) seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenir.

Yönetici kaygı ölçeğinin yönetim süreçleri kaygısı ve iş yükü kaygısı olmak üzere iki alt boyutu vardır. Yönetim süreçleri kaygısı yöneticilerin merkez örgütü (İl – ilçe Mem, Bakanlık teşkilatı), çevresel baskı unsurları, kanun ve yönetmeliklerden oluşan kaygılarını ölçmektedir. İş yükü kaygısı ise yoğun iş temposundan kaynaklanan kendisine, ailesine ve arkadaşlarına zaman ayırmaması, iş sağlığı ve beslenme sorunlarına bağlı olarak gelişen kaygılarını ifade etmektedir. Ölçekten elde edilen puanlar arttıkça kaygı düzeyinin de arttığı kabul edilmektedir.

Ölçekteki 3, 4, 5, 6, 8, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24. maddeler yönetim süreci kaygısını ölçmektedir. Diğer 1, 2, 7, 9, 10, 11, 12, 23 maddeler ise iş yükü kaygısını ölçmektedir.

3.5.1. Ölçeğin Güvenilirliği

Ölçeğin güvenilirlik analizleri çerçevesinde iç tutarlılık katsayıları olarak; Cronbach Alpha, Sperman-Brown formülü ve Guttman split-half değerleri hesaplanmıştır. YSK faktörünün Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,916; eş yarı korelasyonu 0,705; Sperman Brown değeri 0,827; Guttman Split-Half değeri ise 0,827 olarak belirlenmiştir. Diğer taraftan İYK faktörü için ise, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,801; eş yarı korelasyonu 0,641; Sperman Brown değeri 0,781; Guttman Split-Half değeri ise 0,781 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin geneli için ise Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,914; iki eş yarı korelasyonu 0,644; Sperman Brown güvenilirlik katsayısının 0,784; Guttman Split-Half değeri ise 0,781 olarak belirlenmiştir. Bu değerler çerçevesinde ölçeğin hem faktörler hem de geneli için güvenilir ölçümler yapabildiği söylenebilir (Şahin, 2011). Bu çalışmada güvenilirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

3.5.2. Ölçeğin Geçerliliği

Ölçeğin geçerliği iki farklı yöntemle incelenmiştir. Bunlar faktör analizi ve ayırt edicilik özellikleri aracılığıyla geçerliğin test edilmesi yöntemleridir.

Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçek iki faktörden oluşmaktadır. Faktörlerdeki maddelerin faktör yükleri, faktörlerin öz değerleri ve açıklanan varyans oranları göz önüne alındığında ölçeğin, yapı geçerliğine sahip bir ölçek olduğu söylenebilir (Şahin, 2011). Şahin (2011) ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri 0,30'dan yüksek ve genel varyansını en az %40 açıkladığı tespit edilmiştir.

3.6. Problem Çözme Ölçeği

Araştırmada kullanılan problem çözme ölçeği Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilmiş ve Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçeye çevirisi yapılmıştır (Savaşır ve Şahin, 1997).

Ölçek 6'lı likert tipi bir ölçektir. Toplam puan hesaplanırken 9,22 ve 29. Maddeler puanlama dışı tutulmuştur. 1,2,3,4,13,14,15,17,21,25,26,30,32 ve 34. Maddeler ters olarak puanlanmıştır. Ölçekten en az 32 en çok 192 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puanların yüksekliği kişilerin problem çözme konusunda kendini başarısız olarak ifade ettiği göstermektedir (Savaşır ve Şahin, 1997).

Problem çözüme ölçeği aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım olmak üzere 6 alt boyutu vardır. (Savaşır ve Şahin, 1997).

3.6.1. Ölçeğin Güvenilirliği

Yapılan çalışmalar sonucunda ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .90 alt ölçekler için elde edilen katsayılar ise .72 ile .85 arasında bulunmuştur. Ölçeğin madde-toplam puan korelasyonlarının ranjı ise. 25 ile. 71 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt ölçeklerinin test- tekrar test güvenilirlik katsayıları $r = .83$ ile $r = .89$ arasında değişmektedir (Savaşır ve Şahin, 1997).

Ölçek Türkçeye çevrildikten sonra 244 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışma sonucunda Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Tek ve çift sayılı maddeler ayrılarak, yarıya bölme tekniği ile elde edilen güvenilirlik katsayısı $r = .81$ olarak bulunmuştur (Savaşır ve Şahin, 1997).

3.6.2. Ölçeğin Geçerliliği

Ölçeğin yapılan geçerlilik çalışmaları sonucunda ölçeğin toplam puanı ile Beck Depresyon Envanteri arasındaki korelasyon katsayısı .33 ve STAI-T toplam puanı arasındaki korelasyon katsayısı .45 olarak bulunmuştur. Beck Depresyon Envanteri ve STAI-T'den alınan puanlara göre oluşturulan uç grupları anlamlı olarak ayırt edebildiği belirtilmektedir. Yapılan diskriminant analizi sonucunda ise ölçeğin disforik ve disforik olmayan grupları, ait oldukları gruplara % 94 ve % 55 oranlarında; anksiyeteli ve anksiyeteli olmayan grupları ise % 90 ve % 80 oranlarında doğru olarak sınıflandırılabilirdiği ortaya çıkmıştır (Savaşır ve Şahin, 1997).

Bu çalışmada faktör analizi sonucunda ölçekte 6 faktör bulunmuştur. Bunlar; "Aceleci Yaklaşım" (13,14,15,17, 21, 25, 26, 30 ve 32. maddeler, = 0.78), "Düşünen Yaklaşım" (18,20,31,33, ve 35. maddeler, = 0.76), "Kaçınan Yaklaşım" (1,2,3 ve 4. maddeler, = 0.74), "Değerlendirici Yaklaşım" (6,7 ve 8. maddeler, = 0.69), "Kendine Güvenli

Yaklaşım” (5, 23, 24, 27, 28 ve 34. maddeler, = 0.64), “Planlı Yaklaşım” (10, 12, 16 ve 19. maddeler, = 0.59) (Savaşır ve Şahin, 1997).

3.7.Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu katılımcıların cinsiyet, yaş, kıdem, branş, çalıştığı okul türü ve görevini öğrenmek amacıyla oluşturulmuştur. Kişisel bilgi formu 6 sorudan oluşmaktadır. Araştırmaya katılanların yaş bilgisi 25 – 35, 36 – 45, 46 – 55, 55 ve üzeri olarak toplanmıştır. Kıdem bilgisi ise 1 – 5, 6 – 10, 11 – 15, 16 – 20, 21 yıl ve üzeri olarak toplanmıştır. Katılımcılar branş bilgilerini kendileri yazmış daha sonra araştırmacı tarafından sayısal, sözel, meslek ve kültür dersleri olmak üzere 4 ana tema haline getirilmiştir.

3.8.Verilerin Analizi

Veriler SPSS 25 Paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada yapılan yönetici kaygı ölçeğinden alınan toplam puan ve ölçeğin alt faktörleri olan iş yükü kaygısı ile yönetim süreçleri kaygısından alınan toplam puanlar incelendiğinde çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerinin -1,5 ve +1,5 aralığında olduğu, dolayısıyla normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. (Tabachnick ve Fidell,2013) Yönetici kaygı ölçeği 408 kişilik örneklem ortalaması sonucu 70,59’dur. Ölçek toplam puanları incelendiğinde en yüksek yönetici kaygı düzeyi puanı 96, en düşük kaygı düzeyi puanı ise 20 olarak tespit edilmiştir.

Problem çözme becerisi ölçeğinden alınan toplam puan ve alt faktörlerinden alınan toplam puan incelendiğinde çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerinin -1,5 ve +1,5 aralığında olduğu, dolayısıyla normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. (Tabachnick ve Fidell, 2013) Problem çözme ölçeği 408 kişilik örneklem ortalaması sonucu 88,91’dir. Ölçek toplam puanları incelendiğinde en yüksek problem çözme beceri puanı 163, en düşük problem çözme beceri puanı ise 53 olarak tespit edilmiştir.

Araştırma verileri SPSS 25 paket programına aktarıldıktan sonra yöneticilerin kaygı düzeyleri ve problem çözme becerileri ilişkisinin var olup olmadığını tespit etmek için Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farkı tespit etmek için iki gruplu değişkenlerde (Cinsiyet – Görev) t testi uygulanmıştır. İki den fazla gruplu değişkenler için tek yönlü varyans analizi olan ANOVA uygulanmıştır. Değişkenler

arasındaki anlamlı farkı belirledikten sonra bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Scheffe testi uygulanmıştır. Yapılan testlerde anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ değeri yeterli olarak değerlendirilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın problemi ve alt problemlerine cevap verebilmek adına yapılan veri analizleri sonucu ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmada analizler, bağımlı değişkenler ile bağımsız değişkenler arasında yapılmıştır. Bağımlı değişkenler olan yönetici kaygısı ve problem çözme becerisi toplam puanları, bağımsız değişken olan cinsiyet, okul türü, görev, mesleki kıdem, yaş ve branşlara göre farklılaşmasını ortaya koyacak şekilde analiz edilmiştir. Yapılan analizler tablolar haline getirilerek aşağıda verilmiştir.

4.1.Yönetici Kaygı Ölçeği İstatistikleri

Yönetici kaygı ölçeği standart sapma, maksimum minimum puanları ile çarpıklık – basıklık katsayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.1.1. Yönetici Kaygı Ölçeği İstatistikleri

	Std. Hata Ort.	Std. Sapma	Var.	Max	Min	Ort.	Çarpıklık	Basıklık
Cinsiyet								
Kadın	1,33	14,42	207,95	96	31	73,84	-,673	-,021
Erkek	1,05	18,01	324,65	96	20	69,30	-,635	,009
Okul Türü								
Anadolu Lisesi	2,31	19,46	378,89	96	21	67,60	-,708	,206
Meslek Lisesi	1,16	16,12	260,08	96	22	71,96	-,671	-,043
İmam Hatip Lisesi	1,43	17,26	298,09	96	20	70,22	-,705	,180
Görev								
Okul Müdürü	1,27	17,67	312,41	96	21	66,56	-,544	-,073
Müdür Yardımcısı	1,08	15,92	253,75	96	20	74,14	-,843	,543
Meslek Kıdem								
1 – 5 Yıl	2,48	16,68	278,24	96	35	73,06	-,635	-,554
6 – 10 Yıl	2,53	18,45	340,60	96	22	73,83	-,980	,615
11 – 15 Yıl	1,89	12,99	168,98	95	42	73,59	-,274	-,479
16 – 20 Yıl	1,80	17,66	312,17	96	22	70,61	-,770	,205
21 Yıl ve Üzeri	1,34	17,42	303,48	96	20	68,04	-,608	,126
Yaş								
25 – 35 Yaş	2,18	17,36	301,57	96	22	75,47	-1,226	1,166
36 – 45 Yaş	1,18	15,46	239,08	96	22	72,00	-,650	,376
46 – 55 Yaş	1,57	18,23	332,45	96	20	68,17	-,489	-,335
56 Yaş ve Üzeri	2,77	17,96	322,91	96	21	65,33	-,756	,555
Branş								
Kültür Dersleri	1,88	16,46	270,99	95	24	67,78	-,434	-,059

Meslek Dersleri	1,51	17,54	307,81	96	22	71,95	-638	-,163
Sayısal Dersler	2,24	18,09	327,49	96	21	68,03	-,779	,310
Sözel Dersler	1,44	16,57	274,86	96	20	72,07	-,924	,828

4.2.Problem Çözme Ölçeği İstatistikleri

Problem çözme ölçeği standart sapma, maksimum minimum puanları ile çarpıklık – basıklık katsayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.2.1. Yönetici Kaygı Ölçeği İstatistikleri

	Std. Hata Ort.	Std. Sapma	Var.	Max	Min	Ort.	Çarpıklık	Basıklık
Cinsiyet								
Kadın	2.20	23.73	563.38	161	53	85.25	1.372	1.480
Erkek	1.59	27.17	738.51	163	57	90.37	.968	-.024
Okul Türü								
Anadolu Lisesi	3.20	26.97	727.90	163	57	89.32	1.104	.500
Meslek Lisesi	1.84	25.62	656.52	162	54	87.81	1.183	.608
İmam Hatip Lisesi	2.25	27.01	730.02	158	53	90.18	.937	-.082
Görev								
Okul Müdürü	1.96	27.20	740.29	162	53	89.01	1.087	.194
Müdür Yardımcısı	1.73	25.56	653.38	163	57	88.83	1.058	.393
Meslek Kıdem								
1 – 5 Yıl	3.87	26.01	676.70	155	57	88.93	1.289	1.062
6 – 10 Yıl	4.07	29.68	880.97	163	58	88.37	1.110	.419
11 – 15 Yıl	2.73	18.76	351.95	132	58	80.29	1.308	.898
16 – 20 Yıl	2.73	26.81	719.13	162	58	91.50	1.019	-.051
21 Yıl ve Üzeri	2.05	26.59	707.42	158	53	90.02	.937	-.017
Yaş								
25 – 35 Yaş	3.35	26.64	710.06	163	57	89.14	1.138	.804
36 – 45 Yaş	2.03	26.47	701.12	162	58	87.43	1.246	.538
46 – 55 Yaş	2.24	25.94	673.22	156	53	90.24	.801	-.181
56 Yaş ve Üzeri	4.16	26.97	727.58	158	60	90.30	1.244	.748
Branş								
Kültür Dersleri	3.43	29.94	896.26	158	57	94.18	.765	-.718
Meslek Dersleri	2.14	24.86	618.45	162	54	89.14	1.070	.505

Sayısal Dersler	3.38	27.30	475.45	163	53	86.83	1.225	.768
Sözel Dersler	2.16	24.86	618.03	161	58	86.67	1.212	.818

4.3.Katılımcıların Kaygı Düzeyleriyle İlgili Bulgular

Yönetici kaygı düzeyi ölçeği 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten maksimum 96 minimum ise 0 puan alınabilmektedir. Yönetici kaygı (YK) ölçeğinin 16 maddesi yönetim süreçleri kaygısını (YSK) oluşturduğunda yönetim süreçleri puan aralığı 0 – 64 puan aralığından oluşmaktadır. Yönetici kaygı ölçeğinin 8 maddesi iş yükü kaygısını (İYK) oluşturduğundan iş yükü puan aralığı 0 – 32 puan aralığından oluşmaktadır.

Okul yöneticilerinin kaygı düzeylerine ilişkin anlamlandırmada kullanılan puan aralıkları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.3.1. Kaygı Ölçeği Anlamlandırma Tablosu

Faktör	Min. Puan	Max. Puan	Çok Düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Çok Yüksek
YSK	0	64	0 – 12,8	12,9 – 25,6	25,7 – 38,4	38,5 – 51,2	51,3 – 64
İYK	0	32	0 – 6,4	6,5 – 12,8	12,9 – 19,2	19,2 – 25,6	25,7 – 32
YK	0	96	0 – 19,2	19,3 – 38,4	38,5 – 57,6	57,7 – 76,8	76,9 – 96

Yöneticilerin kaygı düzeyleri ve yönetim süreci kaygısı ile iş yükü kaygı düzeylerine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.3.2. Katılımcıların Kaygı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Analizleri

Faktör	N	Min. Puan	Max. Puan	\bar{X}	S	Düzye
YSK	408	12	64	46,55	11,73	Yüksek
İYK	408	3	32	24,03	6,02	Yüksek
YK	408	20	96	70,59	17,17	Yüksek

Okul yöneticilerinin kaygı puanlarına ilişkin olarak yönetim süreci kaygı puan ortalaması (\bar{X} =46,55), iş yükü kaygı puan ortalaması (\bar{X} =24,03), yönetici kaygısı toplam puan ortalaması ise (\bar{X} =70,59) olarak tespit edilmiştir. Kaygı düzeylerine ilişkin ortalamalar incelendiğinde yönetim süreci kaygısı “yüksek” düzeyde, iş yükü kaygı düzeyi “yüksek” düzeyde ve yönetici kaygısı ise “yüksek” düzeyde tespit edilmiştir.

4.3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Katılımcıların Kaygı Düzeyleri Bulguları

Okul yöneticilerinin kaygı puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yönetici kaygı puan ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.3.1.1. Kaygı Düzeylerinin Cinsiyet t Testi Tablosu

	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	t	p
YSK	Kadın	116	48,78	10,02	2,423	,016
	Erkek	292	45,67	12,25		
İYK	Kadın	116	25,07	5,06	2.196	,029

	Erkek	292	23,63	6,33		
YK	Kadın	116	73,84	14,42	2,424	,016
	Erkek	292	69,30	18,02		

Tablo incelendiğinde kadın yöneticilerin yönetim süreci kaygı ortalamasının ($\bar{X} = 48,78$), erkek yöneticilerin yönetim süreci kaygı ortalamalarından ($\bar{X}=45,67$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre yapılan kıyaslamada ise kadın ve erkek yöneticilerinin yönetim süreci puan ortalamalarındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. ($p<0,05$)

Yöneticilerin iş yükü kaygısı incelendiğinde kadın yöneticilerin ortalamalarının ($\bar{X}=25,07$), erkek yöneticilerin ortalamalarından ($\bar{X}=23,63$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bağımsız örneklem t-testi uygulandığında, kadın ve erkek yöneticilerin iş yükü kaygı puan ortalamalarındaki farklılığın anlamlı olduğu saptanmıştır. ($p<0,05$)

Yöneticilerin toplam kaygı puanları incelendiğinde ise kadın yöneticilerin toplam kaygı puan ortalamalarının ($\bar{X}=73,84$), erkek yöneticilerin toplam kaygı puanlarından ($\bar{X}=69,30$) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan analizler sonucunda ise kadın yöneticilerin toplam puanları ile erkek yöneticilerin toplam puanları arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. ($p<0,05$)

4.3.2. Okul Türüne Göre Katılımcıların Kaygı Düzeyleri Bulguları

Katılımcıların kaygı ölçeğinden aldıkları toplam puanın, yönetim süreci kaygı puanının ve iş yükü kaygı puanının okul türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesi amacıyla okul yöneticilerinin okul türüne göre kaygı puanlarına ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.3.2.1. Katılımcıların Kaygı Puanlarının Okul Türü Değişkenine göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Faktör	Okul Türü	N	\bar{X}	SS
YSK	Anadolu Lisesi	71	44,02	13,28
	Meslek Lisesi	193	47,84	10,93

	İmam Hatip Lisesi	144	46,07	11,79
İYK	Anadolu Lisesi	71	23,57	6,71
	Meslek Lisesi	193	24,12	5,73
	İmam Hatip Lisesi	144	24,14	6,07
YK	Anadolu Lisesi	71	67,60	16,46
	Meslek Lisesi	193	71,96	16,12
	İmam Hatip Lisesi	144	70,22	17,26

Tablo incelendiğinde yönetici kaygı puan ortalamalarının okul türüne göre farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılaşmanın anlamlı olup olmadığını analiz etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.3.2.2. Katılımcıların Kaygı Puanlarının Okul Türü Değişkeni Anova Tablosu

Faktör		Kareler	Kareler	F	p
		Toplamı	Ortalaması		
YSK	Grup Arası	807,26	403,63	2,961	,053
	Gruplar İçi	55203,44	136,30		
	Toplam	56010,70			
İYK	Grup Arası	18,17	9,09	,249	,779
	Gruplar İçi	14750,28	36,42		
	Toplam	14768,45			
YK	Grup Arası	1018,80	509,40	1,732	,178
	Gruplar İçi	119085,66	294,04		
	Toplam	120104,46			

Tablo incelendiğinde yöneticilerin yönetim süreci kaygısı okul türü Anadolu lisesi olanların ortalamaları ($\bar{X}=44,02$), meslek lisesi olanların ($\bar{X}=47,84$) ve imam hatip lisesi olanların ($\bar{X}=46,07$) olduğu tespit edilmiştir. Yönetim süreci kaygı ortalamalarındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan analizler sonucunda okul türüne göre yönetim süreci kaygısının anlamlı olmadığı saptanmıştır. ($p>0,05$)

İş yükü kaygı düzeyleri incelendiğinde Anadolu lisesinde görev yapan yöneticilerin kaygı ortalamaları ($\bar{X}=23,57$), meslek lisesinde görev yapan yöneticilerin ($\bar{X}=24,12$) ve imam hatip lisesinde görev yapan yöneticilerin ($\bar{X}=24,14$) olarak tespit edilmiştir. İş yükü kaygı ortalamalarında azda olsa var olan farklılaşmanın anlamlılık düzeyi analizleri sonucunda okul türünün iş yükü kaygısında anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır. ($p>0,05$)

Toplam yönetici kaygı ortalamaları incelendiğinde okul türü Anadolu lisesi olan yöneticilerin kaygı ortalamaları ($\bar{X}=67,60$), meslek lisesi olan yöneticilerin kaygı ortalamaları ($\bar{X}=71,96$) ve imam hatip lisesi olan yöneticilerin kaygı ortalamaları ($\bar{X}=70,22$) olarak tespit edilmiştir. Ortalamalardaki farklılığın anlamlılık düzeyi analiz edildiğinde toplam yönetici kaygısının okul türü değişkeninde anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. ($p>0,05$)

4.3.3. Katılımcıların Yöneticilik Görevine Göre Kaygı Düzeyleri Bulguları

Okul yöneticilerinin kaygı düzeylerinin yöneticilerin ifa etmiş oldukları görev türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için YSK, İYK ve YK puan ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri tablo 4.1.3.1’de verilmiştir.

Tablo 4.3.3.1. Katılımcıların Kaygı Puanlarının Yöneticilik Görevlerine t Testi

Faktör	Görevi	N	\bar{X}	SS	t	p
YSK	Müdür	192	43,59	12,22	-4,955	,000
	Müdür Yardımcısı	216	49,19	10,63		
İYK	Müdür	192	22,98	6,13	-3,386	,000
	Müdür Yardımcısı	216	24,98	5,78		
YK	Müdür	192	66,57	17,68	-4,570	,000
	Müdür Yardımcısı	216	74,17	15,93		

Tablo incelendiğinde görevi müdür yardımcısı olanların yönetim süreci kaygı puan ortalaması ($\bar{X}=49,19$), görevi müdür olanların yönetim süreci kaygı ortalamasından ($\bar{X}=43,59$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yönetim süreci kaygısı toplam puanlarındaki bu farklılığın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan analizler sonucunda görevi müdür yardımcısı olanların, görevi müdür olanlara göre daha yüksek kaygılı olduğu tespit edilmiştir. ($p<0,05$)

İş yükü kaygı puanları incelendiğinde görevi müdür yardımcısı olanların kaygı ortalamaları ($\bar{X}=24,98$), görevi müdür olanların kaygı puanı ortalamaları ise ($\bar{X}=22,98$) olarak tespit edilmiştir. Bu farklılığın anlamlılık düzeyini tespit etmek amacıyla yapılan analiz sonucunda görevi müdür yardımcısı olanların, görevi müdür olanlara göre iş yükü kaygısı daha yüksek olduğu sonucun varılmıştır. ($p<0,05$)

Yönetici kaygısı toplam puanlarına bakıldığında görevi müdür yardımcısı olanların toplam kaygı puan ortalamaları ($\bar{X}=74,17$), görevi müdür olanların toplam kaygı puanları ortalamaları ise ($\bar{X}=65,57$) olarak saptanmıştır. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığı tespit etmek amacıyla yapılan analizler sonucunda ise görevi müdür yardımcısı olanların, görevi müdür olanlara göre daha yüksek kaygılı olduğu tespit edilmiştir. ($p<0,05$)

4.3.4. Katılımcıların Kıdemlerine Göre Yöneticilik Kaygı Düzeyi Bulguları

Okul yöneticilerinin yönetim süreçleri kaygı puanları, iş yükü kaygı puanları ve yönetici kaygı puanlarının yöneticilerin kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesi amacıyla yöneticilerin kıdemlerine göre kaygı puanlarına ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar tablo 4.1.4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.3.4.1. Yöneticilerin Kaygı Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Faktör	Kıdem	N	\bar{X}	SS
YSK	1 – 5 Yıl	45	48,29	11,27
	6 – 10 Yıl	53	48,74	12,35
	11 – 15 Yıl	47	49,40	8,61
	16 – 20 Yıl	96	46,55	12,42
	21 Yıl ve Üzeri	167	44,60	11,77

İYK	1 – 5 Yıl	45	24,78	6,15
	6 – 10 Yıl	53	25,09	6,58
	11 – 15 Yıl	47	24,19	4,91
	16 – 20 Yıl	96	24,06	5,83
	21 Yıl ve Üzeri	167	23,44	6,20
YK	1 – 5 Yıl	45	73,07	16,68
	6 – 10 Yıl	53	73,83	18,46
	11 – 15 Yıl	47	73,60	13,00
	16 – 20 Yıl	96	70,61	17,67
	21 Yıl ve Üzeri	167	68,04	17,42

Tablo incelendiğinde yönetici kaygı puan ortalamalarının kıdem değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılaşmanın anlamlı olup olmadığını analiz etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.3.4.2. Katılımcıların Kaygı Puanlarının Kıdem Değişkeni Anova Tablosu

Faktör		Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
YSK	Grup Arası	1407,98	352,00		
	Gruplar İçi	54602,73	135,49	2,598	,036
	Toplam	56010,70			
İYK	Grup Arası	144,03	36,01		
	Gruplar İçi	14624,42	36,29	0,992	,412
	Toplam	14768,45			
YK	Grup Arası	2341,42	585,36		
	Gruplar İçi	117763,04	292,22	2,003	,093
	Toplam	120104,46			

Tablo incelendiğinde yönetim süreci kaygı puan ortalamaları 1- 5 yıl kıdemi olan yöneticilerin ortalaması (\bar{X} =48,29), 6 – 10 yıl kıdemi olan yöneticilerin ortalaması

($\bar{X}=48,74$), 11 – 15 yıl kıdemi olan yöneticilerin ortalaması ($\bar{X}=49,40$), 16 – 20 yıl kıdemi olan yöneticilerin ortalaması ($\bar{X}=46,55$), 21 yıl ve üzeri kıdemi olan yöneticilerin ortalaması ($\bar{X}=44,60$) olarak tespit edilmiştir. Yönetim süreci kaygı puan ortalamalarındaki farklılaşmanın anlamlılık düzeyini tespit etmek amacıyla yapılan analizler sonucunda anlamlı olduğu saptanmıştır. ($p<0,05$) Anova testi sonucunda farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan bonferroni testi sonucuna bakıldığında farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 4.3.4.3. Katılımcıların Kaygı Puanlarının Kıdem Değişkeni Bonferroni Tablosu

Multiple Comparisons						
Dependent Variable: Yönetim_Süreci						
Bonferroni						
(I) Kıdem	(J) Kıdem	Mean Difference (I-J)	Std. E.	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower B.	Upper B.
1 - 5 yıl	6 - 10 yıl	-0,44696	2,35952	1	-7,1069	6,213
	10 - 15 yıl	-1,11537	2,42769	1	-7,9677	5,737
	16 - 20 yıl	1,73681	2,10292	1	-4,1988	7,6724
	21 yıl ve üstü	3,69009	1,95505	0,59	-1,8282	9,2084
6 - 10 yıl	1 - 5 yıl	0,44696	2,35952	1	-6,213	7,1069
	10 - 15 yıl	-0,66841	2,33221	1	-7,2512	5,9144
	16 - 20 yıl	2,18377	1,99193	1	-3,4386	7,8061
	21 yıl ve üstü	4,13705	1,83514	0,24	-1,0428	9,3169
10 - 15 yıl	1 - 5 yıl	1,11537	2,42769	1	-5,737	7,9677
	6 - 10 yıl	0,66841	2,33221	1	-5,9144	7,2512
	16 - 20 yıl	2,85217	2,07223	1	-2,9969	8,7012
	21 yıl ve üstü	4,80545	1,922	0,12	-0,6195	10,2305
16 - 20 yıl	1 - 5 yıl	-1,73681	2,10292	1	-7,6724	4,1988

	6 - 10 yıl	-2,18377	1,99193	1	-7,8061	3,4386
	10 - 15 yıl	-2,85217	2,07223	1	-8,7012	2,9969
	21 yıl ve üstü	1,95328	1,49087	1	-2,2548	6,1614
21 yıl ve üstü	1 - 5 yıl	-3,69009	1,95505	0,59	-9,2084	1,8282
	6 - 10 yıl	-4,13705	1,83514	0,24	-9,3169	1,0428
	10 - 15 yıl	-4,80545	1,922	0,12	-10,2305	0,6195
	16 - 20 yıl	-1,95328	1,49087	1	-6,1614	2,2548

İş yükü kaygı puan ortalamaları incelendiğinde 1 – 5 yıl kıdeme sahip yöneticilerin kaygı puan ortalamaları ($\bar{X}=24,78$), 6 – 10 yıl kıdemi olan yöneticilerin kaygı puan ortalamaları ($\bar{X}=25,09$), 11 – 15 yıl kıdemi olan yöneticilerin kaygı puan ortalamaları ($\bar{X}=49,40$), 16 – 20 yıl kıdemi olan yöneticilerin kaygı puan ortalamaları ($\bar{X}=46,55$), 21 yıl ve üzeri kıdemi olan yöneticilerin kaygı puanları ($\bar{X}=23,44$) olarak tespit edilmiştir. Ortalamalardaki farklılaşmanın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan analizler sonucunda yöneticilerin iş yükü kaygı puan ortalamaları ile kıdemleri arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir. ($p>0,05$)

Yöneticilerin toplam puan ortalamaları incelendiğinde 1 – 5 yıl kıdeme sahip yöneticilerin kaygı puan ortalamaları ($\bar{X}=73,07$), 6 – 10 yıl kıdemi olan yöneticilerin kaygı puan ortalamaları ($\bar{X}=73,83$), 11 – 15 yıl kıdemi olan yöneticilerin kaygı puan ortalamaları ($\bar{X}=73,60$), 16 – 20 yıl kıdemi olan yöneticilerin kaygı puan ortalamaları ($\bar{X}=70,61$), 21 yıl ve üzeri kıdemi olan yöneticilerin kaygı puanları ($\bar{X}=68,04$) olarak tespit edilmiştir. Ortalamalardaki farklılaşmanın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan analizler sonucunda yöneticilerin toplam kaygı puanları ile kıdemleri arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir. ($p>0,05$)

4.3.5. Katılımcıların Yaşlarına Göre Kaygı Düzeyleri Bulguları

Okul yöneticilerinin yönetim süreçleri kaygı puanları, iş yükü kaygı puanları ve yönetici kaygı puanlarının yöneticilerin yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının

tespit edilmesi amacıyla yöneticilerin yaşları doğrultusunda kaygı puanlarına ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.3.5.1. Katılımcıların Kaygı Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Faktör	Yaş	N	\bar{X}	SS
YSK	25 – 35 Yaş	63	49,73	11,76
	36 – 45 Yaş	169	47,73	10,75
	46 – 55 Yaş	134	44,86	12,42
	56 Yaş ve Üzeri	42	42,50	11,65
İYK	25 – 35 Yaş	63	25,75	6,22
	36 – 45 Yaş	169	24,27	5,37
	46 – 55 Yaş	134	23,31	6,30
	56 Yaş ve Üzeri	42	22,83	6,83
YK	25 – 35 Yaş	63	75,48	17,37
	36 – 45 Yaş	169	72,00	15,46
	46 – 55 Yaş	134	68,17	18,23
	56 Yaş ve Üzeri	42	65,33	17,97

Tablo incelendiğinde yönetici kaygı puan ortalamalarının yaş değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılaşmanın anlamlı olup olmadığını analiz etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.3.5.2. Katılımcıların Kaygı Puanlarının Yaş Değişkeni Anova Tablosu

Faktör	Yaş	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
YSK	Grup Arası	1944,01	648,00	4,842	,003
	Gruplar İçi	54066,70	133,83		
	Toplam	56010,70			
İYK	Grup Arası	324,36	108,12	3,024	,030
	Gruplar İçi	14444,09	35,75		

	Toplam	14768,45			
YK	Grup Arası	3784,36	1261,45		
	Gruplar İçi	116320,10	287,92	4,381	,005
	Toplam	120104,46			

Tablo incelendiğinde yönetim süreci kaygısı faktörü için 25 – 35 yaş aralığında bulunan yöneticilerin kaygı puan ortalamaları ($\bar{X}=49,73$), 36 – 45 yaş aralığında bulunan yöneticilerin kaygı puan ortalamaları ($\bar{X}=47,73$), 46 – 55 yaş aralığında bulunan yöneticilerin kaygı puan ortalamaları ($\bar{X}=44,86$), 56 yaş ve üzeri yaş aralığında bulunan yöneticilerin kaygı puan ortalamaları ($\bar{X}=42,50$) arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analiz sonucunda yöneticilerin yönetim süreci kaygı puan ortalamaları ile yaş değişkeni arasında farklılaşma tespit edilmiştir. ($p<0,05$) Scheffe testi sonuçlarına göre 25 – 35 yaş aralığına sahip yöneticiler ile 56 yaş ve üzeri yöneticiler arasında istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucu tespit edilmiştir. Scheffe sonuçlarının gösterildiği tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.3.5.3 Yönetim Süreci Kaygısı Yaş Değişkeni Scheffe Tablosu

Multiple Comparisons							
Scheffe							
Dependent Variable	(I) Yaş	(J) Yaş	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower B.	Upper B.
Yönetim Süreci	25 -35 yaş	36 - 45 Yaş	2,00235	1,70767	0,712	-2,7916	6,7963
		46 - 55 Yaş	4,87195	1,7672	0,057	-0,0891	9,833
		56 Yaş ve Üzeri	7,23016*	2,30449	0,021	0,7608	13,6996
	36 - 45 Yaş	25 -35 yaş	-2,00235	1,70767	0,712	-6,7963	2,7916
		46 - 55 Yaş	2,8696	1,33813	0,205	-0,887	6,6262
		56 Yaş ve Üzeri	5,22781	1,99456	0,078	-0,3715	10,8272

	25 -35 yaş	-4,87195	1,7672	0,057	-9,833	0,0891
46 - 55 Yaş	36 - 45 Yaş	-2,8696	1,33813	0,205	-6,6262	0,887
	56 Yaş ve Üzeri	2,35821	2,04575	0,722	-3,3849	8,1013
56 Yaş ve Üzeri	25 -35 yaş	-7,23016*	2,30449	0,021	-13,6996	-0,7608
	36 - 45 Yaş	-5,22781	1,99456	0,078	-10,8272	0,3715
	46 - 55 Yaş	-2,35821	2,04575	0,722	-8,1013	3,3849

Tablo incelendiğinde iş yükü kaygısı faktörü için 25 – 35 yaş aralığında bulunan yöneticilerin kaygı puan ortalamaları ($\bar{X}=25,75$), 36 – 45 yaş aralığında bulunan yöneticilerin kaygı puan ortalamaları ($\bar{X}=24,27$), 46 – 55 yaş aralığında bulunan yöneticilerin kaygı puan ortalamaları ($\bar{X}=23,31$), 56 yaş ve üzeri yaş aralığında bulunan yöneticilerin kaygı puan ortalamaları ($\bar{X}=22,83$) arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan analiz sonucunda yöneticilerin iş yükü kaygı puan ortalamaları ile yaş değişkeni arasında farklılaşma tespit edilmiştir. ($p<0,05$) Bonferroni testi sonuçlarına göre 25 – 35 yaş ile 46 – 55 yaş aralığına sahip yöneticiler arasında istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucu tespit edilmiştir. Bonferroni analizi tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.3.5.4 İş Yükü Kaygısı Yaş Değişkeni Bonferroni Tablosu

Multiple Comparisons						
Dependent Variable: İş_Yükü						
Bonferroni						
(I) Yaş	(J) Yaş	Mean Difference	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower B.	Upper B.
25 -35 yaş	36 - 45 Yaş	1,47384	0,88264	0,574	-0,8663	3,814
	46 - 55 Yaş	2,43260*	0,91341	0,048	0,0109	4,8543
	56 Yaş ve Üzeri	2,9127	1,19112	0,089	-0,2453	6,0707

36 - 45 Yaş	25 -35 yaş	-1,47384	0,88264	0,574	-3,814	0,8663
	46 - 55 Yaş	0,95876	0,69164	0,999	-0,875	2,7925
	56 Yaş ve Üzeri	1,43886	1,03093	0,981	-1,2945	4,1722
46 - 55 Yaş	25 -35 yaş	-2,43260*	0,91341	0,048	-4,8543	-0,0109
	36 - 45 Yaş	-0,95876	0,69164	0,999	-2,7925	0,875
	56 Yaş ve Üzeri	0,4801	1,05739	1	-2,3234	3,2836
56 Yaş ve Üzeri	25 -35 yaş	-2,9127	1,19112	0,089	-6,0707	0,2453
	36 - 45 Yaş	-1,43886	1,03093	0,981	-4,1722	1,2945
	46 - 55 Yaş	-0,4801	1,05739	1	-3,2836	2,3234

* The mean difference is significant at the 0.05 level.

Tablo incelendiğinde toplam yönetici kaygısı için 25 – 35 yaş aralığında bulunan yöneticilerin kaygı puan ortalamaları ($\bar{X}=75,48$), 36 – 45 yaş aralığında bulunan yöneticilerin kaygı puan ortalamaları ($\bar{X}=72,00$), 46 – 55 yaş aralığında bulunan yöneticilerin kaygı puan ortalamaları ($\bar{X}=68,17$), 56 yaş ve üzeri yaş aralığında bulunan yöneticilerin kaygı puan ortalamaları ($\bar{X}=65,33$) arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan analiz sonucunda yöneticilerin kaygı puan ortalamaları ile yaş değişkeni arasında farklılaşma tespit edilmiştir. ($p<0,05$) Scheffe testi sonuçlarına göre 25 – 35 yaş ile 46 – 55 yaş aralığına sahip yöneticiler ve 25 – 35 yaş aralığındaki yöneticiler ile 56 yaş ve üzeri yöneticiler arasında istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucu tespit edilmiştir. Scheffe sonuçlarının gösterildiği tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.3.5.5 Yönetici Kaygısı Yaş Değişkeni Scheffe Tablosu

Multiple Comparisons							
Scheffe							
Dependent Variable	(I) Yaş	(J) Yaş	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	

					Lower B.	Upper B.
	36 - 45 Yaş	3,47619	2,50477	0,588	-3,5555	10,5078
25 -35 yaş	46 - 55 Yaş	7,30455*	2,59207	0,049	0,0278	14,5813
	56 Yaş ve Üzeri	10,14286*	3,38015	0,03	0,6537	19,632
	25 -35 yaş	-3,47619	2,50477	0,588	-10,5078	3,5555
36 - 45 Yaş	46 - 55 Yaş	3,82836	1,96274	0,285	-1,6817	9,3384
	56 Yaş ve Üzeri	6,66667	2,92557	0,16	-1,5463	14,8796
	25 -35 yaş	-7,30455*	2,59207	0,049	-14,5813	-0,0278
Toplam Kaygı	36 - 45 Yaş	-3,82836	1,96274	0,285	-9,3384	1,6817
	56 Yaş ve Üzeri	2,83831	3,00065	0,827	-5,5855	11,2621
	25 -35 yaş	-	3,38015	0,03	-19,632	-0,6537
56 Yaş ve Üzeri	36 - 45 Yaş	-6,66667	2,92557	0,16	-14,8796	1,5463
	46 - 55 Yaş	-2,83831	3,00065	0,827	-11,2621	5,5855
	56 Yaş ve Üzeri	10,14286*				

* The mean difference is significant at the 0.05 level.

4.3.6. Katılımcıların Branşlarına Göre Kaygı Düzeyleri Bulguları

Okul yöneticilerinin yönetim süreçleri kaygı puanları, iş yükü kaygı puanları ve yönetici kaygı puanlarının yöneticilerin branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesi amacıyla yöneticilerin branşı doğrultusunda kaygı puanlarına ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.3.6.1. Katılımcıların Kaygı Puanlarının Branş Değişkenine Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Faktör	Branş	N	\bar{X}	SS
YSK	Kültür Dersleri	76	45,13	10,92
	Meslek Dersleri	135	47,50	12,09
	Sayısal Dersler	65	44,78	12,67
	Sözel Dersler	132	47,29	11,28
İYK	Kültür Dersleri	76	22,66	6,30
	Meslek Dersleri	135	24,46	5,95
	Sayısal Dersler	65	23,25	6,01
	Sözel Dersler	132	24,79	5,83
YK	Kültür Dersleri	76	67,79	16,46
	Meslek Dersleri	135	71,96	17,54
	Sayısal Dersler	65	68,03	18,10
	Sözel Dersler	132	72,08	16,58

Tablo incelendiğinde yönetici kaygı puan ortalamalarının branş değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılaşmanın anlamlı olup olmadığını analiz etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.3.6.2. Katılımcıların Kaygı Puanlarının Branş Değişkeni Anova Tablosu

Faktör	Branş	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
YSK	Grup Arası	548,23	182,74		
	Gruplar İçi	55462,48	137,28	1,331	,264
	Toplam	56010,70			
İYK	Grup Arası	283,70	94,57		
	Gruplar İçi	14484,75	35,85	2,638	,049
	Toplam	14768,45			
YK	Grup Arası	1564,92	521,64		
	Gruplar İçi	118539,55	293,42	1,778	,151
	Toplam	120104,46			

Tablo incelendiğinde yöneticilerin branşlarına göre yönetim süreci kaygısı kültür dersi ortalaması ($\bar{X}=45,13$), meslek dersleri ortalaması ($\bar{X}=47,50$), sayısal dersler ortalaması

($\bar{X}=44,78$), sözel dersler ortalaması ($\bar{X}=47,29$) olarak tespit edilmiştir. Ortalamalar arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan analiz sonucunda yönetim süreci kaygısı ile branş değişkeni arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. ($p>0,05$)

Tablo incelendiğinde yöneticilerin branşlarına göre iş yükü kaygısı kültür dersi ortalaması ($\bar{X}=22,66$), meslek dersleri ortalaması ($\bar{X}=24,46$), sayısal dersler ortalaması ($\bar{X}=23,25$), sözel dersler ortalaması ($\bar{X}=24,79$) olarak tespit edilmiştir. Ortalamalar arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan analiz sonucunda yönetim süreci kaygısı ile branş değişkeni arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. ($p<0,05$) Bonferroni testi incelendiğinde iş yükü kaygısı ile branş değişkeni grupları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Tablo 4.3.6.3. İş Yükü Kaygısı Branş Değişkenine Bonferroni Tablosu

Multiple Comparisons						
Dependent Variable: İş_Yükü						
Bonferroni						
(I) Branş	(J) Branş	Mean Differenc e (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower B.	Upper B.
Kültür Dersleri	Meslek Dersleri	-1,80136	0,85868	0,219	-4,078	0,4753
	Sayısal Dersler	-0,58826	1,0116	1	-3,2703	2,0938
	Sözel Dersler	-2,12998	0,86219	0,083	-4,4159	0,156
Meslek Dersleri	Kültür Dersleri	1,80136	0,85868	0,219	-0,4753	4,078
	Sayısal Dersler	1,21311	0,90397	1	-1,1836	3,6098
	Sözel Dersler	-0,32862	0,73294	1	-2,2719	1,6146
Sayısal Dersler	Kültür Dersleri	0,58826	1,0116	1	-2,0938	3,2703
	Meslek Dersleri	-1,21311	0,90397	1	-3,6098	1,1836

	Sözel Dersler	-1,54172	0,90731	0,54	-3,9473	0,8638
Sözel Dersler	Kültür Dersleri	2,12998	0,86219	0,083	-0,156	4,4159
	Meslek Dersleri	0,32862	0,73294	1	-1,6146	2,2719
	Sayısal Dersler	1,54172	0,90731	0,54	-0,8638	3,9473

Tablo incelendiğinde yöneticilerin branşlarına göre yönetim süreci kaygısı kültür dersi ortalaması ($\bar{X}=67,79$), meslek dersleri ortalaması ($\bar{X}=71,96$), sayısal dersler ortalaması ($\bar{X}=68,03$), sözel dersler ortalaması ($\bar{X}=72,08$) olarak tespit edilmiştir. Ortalamalar arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan analiz sonucunda yönetim süreci kaygısı ile branş değişkeni arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. ($p>0,05$)

4.4. Katılımcıların Problem Çözme Becerileri ile İlgili Bulgular

Katılımcıların problem çözme beceri puanlarına ilişkin anlamlandırma tablosu aşağıda verilmiştir. Ölçeğin alt boyutları aceleci yaklaşım (AY), düşünen yaklaşım (DY), kaçınan yaklaşım (KY), değerlendirici yaklaşım (DĞRY), kendine güvenli yaklaşım (KGY), planlı yaklaşım (PY) ve problem çözme becerisi ölçeğinden alınan toplam puan (PÇB) olarak tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.4.1. Problem Çözme Ölçeği Anlamlandırma Tablosu

	Min. Puan	Maks. Puan	Çok Yüksek	Yüksek	Orta	Düşük	Çok Düşük
AY	9	54	9 – 18	19 – 27	28 – 36	37 – 45	46 – 54
DY	5	30	5 – 10	11 – 15	16 – 20	21 – 25	26 – 30
KY	4	24	4 – 8	9 – 12	13 – 16	17 – 20	21 – 24
DĞRY	3	18	3 – 6	7 – 9	10 – 12	13 – 15	16 – 18
KGY	6	36	6 – 12	13 – 18	19 – 24	25 – 30	31 – 36
PY	4	24	4 – 8	9 – 12	13 – 16	17 – 20	21 – 24

PÇB	35	210	35 – 70	71 – 105	106 – 140	141- 175	176 – 210
------------	----	-----	---------	-------------	--------------	-------------	--------------

Katılımcıların problem çözme becerisi toplam puanları ve alt faktörlerinin toplam puanlarının minimum – maksimum puanları, ortalama ve standart sapma puanlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.4.2. Katılımcıların Problem Çözme Becerisi Düzeylerinin Analizi

Değişkenler	N	Minimum Puan	Maksimum Puan	\bar{X}	SS	Düzye
AY	408	14	49	29,36	5,78	Orta
DY	408	5	30	14,07	4,86	Yüksek
KY	408	4	24	9,64	5,70	Yüksek
DĞRY	408	3	18	7,74	4,51	Yüksek
KGY	408	6	36	14,41	8,15	Yüksek
PY	408	4	24	11,21	4,26	Yüksek
PÇB	408	53	163	88,91	26,31	Yüksek

Tablo incelendiğinde okul yöneticilerinin aceleci yaklaşım puanı ($\bar{X}=29,36$), düşünen yaklaşım puanı ($\bar{X}=14,07$), kaçınan yaklaşım puanı ($\bar{X}=9,64$), değerlendirici yaklaşım puanı ($\bar{X}=7,74$), kendine güvenli yaklaşım puanı ($\bar{X}=14,41$), planlı yaklaşım puanı ($\bar{X}=11,21$) ve problem çözme beceri puanı ($\bar{X}=88,91$) olarak tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin aldıkları puanlar incelendiğinde aceleci yaklaşım alt boyutunda orta düzey problem çözme becerisi tespit edilirken diğer alt boyutlarda ve toplam problem çözme becerisinde okul yöneticilerinin problem çözme becerisinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Okul yöneticilerinin bir problemle karşılaştıklarında aceleci bir tavır sergilemeden, problemini düşünerek, problemle ilgili her bilgiyi toplayıp, farklı çerçevelerden bakıp çözüme planlı bir bakış açısı geliştirdikleri söylenebilir.

4.4.1. Katılımcıların Problem Çözme Beceri Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Bulguları

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için problem çözme beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve t testi sonuçları tablo4.2.1.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.4.1.1. Katılımcıların Problem Çözme Becerisinin Cinsiyet Değişkeni t Testi Tablosu

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
AY	Kadın	116	29,03	6,00	-,722	,471
	Erkek	292	29,49	5,70		
DY	Kadın	116	13,53	5,10	-1,429	,154
	Erkek	292	14,29	4,76		
KY	Kadın	116	8,93	5,18	-1,589	,113
	Erkek	292	9,92	5,89		
DĞRY	Kadın	116	7,45	4,53	-,843	,400
	Erkek	292	7,87	4,52		
KGY	Kadın	116	13,54	7,67	-1,357	,176
	Erkek	292	14,76	8,33		
PY	Kadın	116	10,51	4,15	-2,110	,035
	Erkek	292	11,49	4,29		
PÇB	Kadın	116	85,25	23,74	-1,779	,076
	Erkek	292	90,37	27,18		

Tablo incelendiğinde okul yöneticilerinin problem çözmeye yönelik beceri puanlarının aceleci yaklaşım alt boyutunda kadın yöneticilerin ortalaması ($\bar{X}=29,03$), erkek yöneticilerin ortalaması ($\bar{X}=29,49$) olarak tespit edilmiştir. Kadın ve erkek yöneticilerin puanları arasında çok küçük bir farkın olmasının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının analizine baktığımızda ise bu farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. ($p>0,05$) Düşünen yaklaşım alt boyutunda puanlara baktığımızda kadın yöneticilerin ($\bar{X}=13,53$), erkek yöneticilerin ise ($\bar{X}=14,29$) olduğu tespit edilmiştir. Aradaki farkın istatistiksel analizine baktığımızda anlamlı olmadığı saptanmıştır. ($p>0,05$) Kaçınan yaklaşım alt boyutunda ise erkek okul yöneticilerinin puanının ($\bar{X}=9,92$), kadın okul yöneticilerin puanından ($\bar{X}=8,93$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu alt boyutta, kadın ile erkek yöneticilerin puanları arasında farklılığın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. ($p>0,05$) Erkek yöneticilerin değerlendirici yaklaşım alt boyutu ortalaması ($\bar{X}=7,87$), kadın yöneticilerin değerlendirici yaklaşım alt boyutu ortalamasından ($\bar{X}=7,45$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aradaki farkın istatistiksel analizi sonucuna göre anlamlılık tespit edilememiştir. ($p>0,05$) Kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda kadın yöneticilerin puan ortalaması ($\bar{X}=13,54$), erkek yöneticilerin puan ortalamasından ($\bar{X}=14,76$) daha düşük olduğu saptanmıştır. Aradaki farklılığın istatistiksel analizine bakıldığında anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. ($p>0,05$) Planlı yaklaşım alt boyutunda kadın yöneticilerin puan ortalamasının ($\bar{X}=10,51$), erkek yöneticilerin puan ortalamasından ($\bar{X}=11,49$) daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar arasındaki farklılığın istatistiksel analizlerine bakıldığında aradaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. ($p<0,05$) Yöneticilerin problem çözme beceri puanlarına bakıldığında kadın yöneticilerin puan ortalamasının ($\bar{X}=85,25$), erkek yöneticilerin puan ortalamasından ($\bar{X}=90,37$) daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Kadın ve erkek yöneticilerin puan ortalamasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığının istatistiksel olarak analizlerine bakıldığında farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. ($p>0,05$)

Araştırma bulgularına göre kadın ve erkek yöneticilerin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılık olmadığı ve sadece planlı yaklaşım alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Erkek ve kadın yöneticilerin problem çözme becerilerinin benzer olduğu fakat kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre daha planlı davranış gösterdiği söylenebilir. Kadın yöneticilerin

problemlerin çözümünde daha planlı hareket ettikleri söylenebilir fakat bu durum problem çözmenin bütününe etkileyecek derecede kayda değer bir etkiye sahip değildir.

4.4.2. Katılımcıların Problem Çözme Becerisi Okul Türü Bulguları

Katılımcıların problem çözme becerilerinin okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için katılımcıların okul türü değişkenine göre yöneticilerin problem çözme beceri puanlarının ortalamaları ve standart sapmalarını tablo 4.2.2.1’de verilmiştir.

Tablo 4.4.2.1. Katılımcıların Problem Çözme Becerisinin Okul Türüne Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Faktör	Okul Türü	N	\bar{X}	SS
AY	Anadolu Lisesi	71	29,58	6,00
	Meslek Lisesi	193	29,26	5,42
	İmam Hatip Lisesi	144	29,39	6,17
DY	Anadolu Lisesi	71	13,92	4,94
	Meslek Lisesi	193	13,92	4,58
	İmam Hatip Lisesi	144	14,35	5,20
KY	Anadolu Lisesi	71	10,32	6,08
	Meslek Lisesi	193	9,51	5,56
	İmam Hatip Lisesi	144	9,48	5,73
DĞRY	Anadolu Lisesi	71	7,82	4,38
	Meslek Lisesi	193	7,70	4,44
	İmam Hatip Lisesi	144	7,77	4,72

KGY	Anadolu Lisesi	71	14,03	8,56
	Meslek Lisesi	193	13,95	7,88
	İmam Hatip Lisesi	144	15,22	8,32
PY	Anadolu Lisesi	71	11,13	4,47
	Meslek Lisesi	193	11,10	3,92
	İmam Hatip Lisesi	144	11,41	4,62
PÇB	Anadolu Lisesi	71	89,32	26,98
	Meslek Lisesi	193	87,82	25,62
	İmam Hatip Lisesi	144	90,19	27,02

Tablo incelendiğinde yöneticilerin problem çözme becerisi puan ortalamalarının okul türü değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılaşmanın anlamlı olup olmadığını analiz etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.4.2.2. Katılımcıların Problem Çözme Becerisinin Okul Türü Değişkeni Anova Tablosu

Faktör		Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
AY	Grup Arası	5,24	2,622		
	Gruplar İçi	13611,07	33,608	,078	,925
	Toplam	13616,31			
DY	Grup Arası	16,97	8,486		
	Gruplar İçi	9603,97	23,713	,358	,699
	Toplam	9620,94			
KY	Grup Arası	40,05	20,025		
	Gruplar İçi	13223,70	32,651	,613	,542
	Toplam	13263,76			
DĞRY	Grup Arası	0,78	0,387		
	Gruplar İçi	8308,22	20,514	,019	,981
	Toplam	8309,00			

KGY	Grup Arası	146,51	73,255		
	Gruplar İçi	26944,31	66,529	1,101	,334
	Toplam	27090,82			
PY	Grup Arası	8,63	4,317		
	Gruplar İçi	7409,82	18,296	,236	,790
	Toplam	7418,45			
PÇB	Grup Arası	477,03	238,514		
	Gruplar İçi	281400,14	694,815	,343	,710
	Toplam	281877,17			

Tablo incelendiğinde okul yöneticilerinin aceleci yaklaşım alt boyutunda Anadolu lisesinde görev alanların puan ortalaması ($\bar{X}=29,58$), imam hatip lisesinde görev yapanların puan ortalaması ($\bar{X}=29,39$) ve meslek liselerinde görev yapan yöneticilerin puan ortalaması ($\bar{X}=29,26$) olarak tespit edilmiştir. Okul türleri arasındaki ortalamalardaki farklılığın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan analiz sonucunda farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. ($p>0,05$) Düşünen yaklaşım alt boyutunda Anadolu lisesinde görev alan yöneticilerin puan ortalaması ($\bar{X}=13,92$), meslek lisesinde görev yapan yöneticilerin puan ortalaması ($\bar{X}=13,92$) ve imam hatip lisesinde görev yapan yöneticilerin puan ortalaması ($\bar{X}=14,35$) olarak tespit edilmiştir. Düşünen yaklaşım alt boyutunda okul türleri arasındaki puan ortalamalarının farklılığın istatistiksel olarak analizinde ise anlamlılık tespit edilememiştir. ($p>0,05$) Anadolu lisesinde görevli yöneticilerin kaçınan alt boyutundaki puan ortalaması ($\bar{X}=10,32$), meslek lisesinde görevli yöneticilerin kaçınan puan ortalaması ($\bar{X}=9,51$) ve imam hatip lisesinde görevli yöneticilerin puan ortalaması ($\bar{X}=9,48$) olarak tespit edilmiştir. Kaçınan yaklaşım alt boyutunda yöneticilerin puanlarındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını istatistiksel olarak analizleri sonucunda farklılığın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. ($p>0,05$) Değerlendirici yaklaşım alt boyutunda Anadolu lisesinde görev yapan yöneticilerin puan ortalaması ($\bar{X}=7,82$), meslek lisesinde görevli yöneticilerin puan ortalaması ($\bar{X}=7,70$) ve imam hatip lisesinde görevli okul yöneticilerinin puan ortalaması ($\bar{X}=7,77$) olarak tespit edilmiştir. ($p>0,05$) Değerlendirici yaklaşım alt boyutundaki farklılığın istatistiksel olarak yapılan analiz sonucunda anlamlılık tespit edilememiştir. Kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda Anadolu lisesinde görev yapan yöneticilerin puan ortalaması ($\bar{X}=14,03$), meslek lisesinde görevli yöneticilerin puan ortalaması ($\bar{X}=13,95$) ve imam hatip lisesinde

görevli okul yöneticilerinin puan ortalaması ($\bar{X}=15,22$) olarak tespit edilmiştir. Kendine güvenli yaklaşım alt boyutundaki farklılığın istatistiksel olarak yapılan analiz sonucunda anlamlılık tespit edilememiştir. ($p>0,05$) Planlı yaklaşım alt boyutunda Anadolu lisesinde görev yapan yöneticilerin puan ortalaması ($\bar{X}=11,13$), meslek lisesinde görevli yöneticilerin puan ortalaması ($\bar{X}=11,10$) ve imam hatip lisesinde görevli okul yöneticilerinin puan ortalaması ($\bar{X}=11,41$) olarak tespit edilmiştir. Planlı yaklaşım alt boyutundaki farklılığın istatistiksel olarak yapılan analiz sonucunda anlamlılık tespit edilememiştir. ($p>0,05$) Okul türüne göre problem çözme becerileri Anadolu lisesinde görev yapan yöneticilerin puan ortalaması ($\bar{X}=89,32$), meslek lisesinde görevli yöneticilerin puan ortalaması ($\bar{X}=87,82$) ve imam hatip lisesinde görevli okul yöneticilerinin puan ortalaması ($\bar{X}=90,19$) olarak tespit edilmiştir. Okul türünde problem çözme beceri puanlarındaki farklılığın istatistiksel olarak yapılan analiz sonucunda anlamlılık tespit edilememiştir. ($p>0,05$)

Araştırma bulgularına göre problem çözüme okul türünün herhangi bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Problem çözme becerisinin alt boyutlarında da okul türünün etkisi olmadığı söylenebilir. Bu sonuç Köseoğlu (2007)'nin yapmış olduğu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Köseoğlu (2007) yapmış olduğu çalışmada katılımcıların problem çözme becerilerinin okul türüne anlamlı farklılaşmadığı belirlenmiştir.

4.4.3. Katılımcıların Görev Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisi Bulguları

Katılımcıların problem çözme becerilerinin yapmış oldukları görevlere göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için görev değişkenine göre yöneticilerin problem çözme beceri puanlarının ortalamaları, standart sapmalarını ve t testi sonuçları tablo 4.2.3.1. 'de verilmiştir.

Tablo 4.4.3.1. Yöneticilerin Problem Çözme Becerisinin Görev Değişkeni t Testi Tablosu

Faktör	Görev	N	\bar{X}	SS	t	p
	Müdür	192	29,20	5,47	-,542	,588

AY	Müdür	216	29,51	6,06		
	Yardımcısı					
DY	Müdür	192	14,11	4,72		
	Yardımcısı	216	14,03	5,00	,170	,865
KY	Müdür	192	9,59	5,77		
	Yardımcısı	216	9,69	5,66	-,161	,872
DĞRY	Müdür	192	7,82	4,43		
	Yardımcısı	216	7,68	4,60	,317	,751
KGY	Müdür	192	14,60	8,52		
	Yardımcısı				,449	,654
PY	Müdür	192	11,34	4,21		
	Yardımcısı	216	11,10	4,33	,558	,577
PÇB	Müdür	192	89,01	27,21		
	Yardımcısı	216	88,83	25,56	,068	,946

Tablo incelendiğinde okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin görev değişkenine göre görevi müdür olanların aceleci yaklaşım puan ortalamasının ($\bar{X}=29,20$), görevi müdür yardımcısı olanların puan ortalamasının ($\bar{X}=29,21$) olduğu tespit edilmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. ($p>0,05$) Yöneticilerin problem çözme becerilerinin görev değişkenine göre görevi müdür olanların düşünen yaklaşım puan ortalaması ($\bar{X}=14,11$), görevi müdür yardımcısı olanların puan ortalaması ($\bar{X}=14,03$) olduğu tespit edilmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. ($p>0,05$) Yöneticilerin problem çözme becerilerinin görev değişkenine göre görevi müdür olanların kaçınan yaklaşım puan ortalaması ($\bar{X}=9,59$), görevi müdür yardımcısı olanların puan ortalaması ($\bar{X}=9,69$) olduğu tespit edilmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

($p>0,05$) Yöneticilerin problem çözme becerilerinin görev değişkenine göre görevi müdür olanların değerlendirici yaklaşım puan ortalaması ($\bar{X}=7,82$), görevi müdür yardımcısı olanların puan ortalaması ($\bar{X}=7,68$) olduğu tespit edilmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. ($p>0,05$) Yöneticilerin problem çözme becerilerinin görev değişkenine göre görevi müdür olanların kendine güvenen yaklaşım puan ortalaması ($\bar{X}=14,60$), görevi müdür yardımcısı olanların puan ortalaması ($\bar{X}=14,24$) olduğu tespit edilmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. ($p>0,05$) Yöneticilerin problem çözme becerilerinin görev değişkenine göre görevi müdür olanların planlı yaklaşım puan ortalaması ($\bar{X}=11,34$), görevi müdür yardımcısı olanların puan ortalaması ($\bar{X}=11,10$) olduğu tespit edilmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. ($p>0,05$) Yöneticilerin problem çözme becerilerinin görev değişkenine göre görevi müdür olanların problem çözme beceri puan ortalaması ($\bar{X}=89,01$), görevi müdür yardımcısı olanların puan ortalaması ($\bar{X}=88,83$) olduğu tespit edilmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. ($p>0,05$)

Bu sonuçlara göre okullarda görevli yöneticilerin görevinin müdür veya müdür yardımcısı olmasının önemli olmadığı söylenebilir. Okullarda yöneticilerin görevleri ne olursa olsun problem çözme süreçlerini benzer şekilde yürüttüğü söylenebilir. Okullarda öğrenci sağlığı, öğrenci güvenliği, eğitim kalitesi, disiplin konularında müdür ve müdür yardımcıları aynı oranda sorumlu oldukları için aynı oranda problemler ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu sebeple müdür ve müdür yardımcılarının problem çözme ortalama puanlarının benzer çıktığı söylenebilir.

4.4.4. Katılımcıların Kıdem Değişkenine Göre Problem Çözme Bulguları

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için okul yöneticilerinin kıdem değişkenine göre yöneticilerin problem çözme beceri puanlarının ortalamaları ve standart sapmalarını tablo 4.2.4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.4.4.1. Katılımcıların Problem Çözme Becerisinin Kıdem Değişkenine Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Faktör	Kıdem	N	\bar{X}	SS
	1 – 5 Yıl	45	29,24	6,65

AY	6 – 10 Yıl	53	30,34	6,09
	11 – 15 Yıl	47	28,19	3,83
	16 – 20 Yıl	96	28,97	6,02
	21 Yıl ve Üzeri	167	29,64	5,74
DY	1 – 5 Yıl	45	13,96	5,16
	6 – 10 Yıl	53	13,81	4,44
	11 – 15 Yıl	47	13,45	3,60
	16 – 20 Yıl	96	14,69	5,52
	21 Yıl ve Üzeri	167	14,01	4,83
KY	1 – 5 Yıl	45	9,20	6,13
	6 – 10 Yıl	53	9,72	6,35
	11 – 15 Yıl	47	7,21	3,13
	16 – 20 Yıl	96	10,61	5,86
	21 Yıl ve Üzeri	167	9,86	5,72
DĞRY	1 – 5 Yıl	45	8,44	4,57
	6 – 10 Yıl	53	7,83	4,63
	11 – 15 Yıl	47	6,64	3,77
	16 – 20 Yıl	96	7,64	4,45
	21 Yıl ve Üzeri	167	7,91	4,69
KGY	1 – 5 Yıl	45	14,29	8,00
	6 – 10 Yıl	53	13,43	8,33
	11 – 15 Yıl	47	12,09	6,89
	16 – 20 Yıl	96	15,34	8,66
	21 Yıl ve Üzeri	167	14,87	8,12
PY	1 – 5 Yıl	45	11,24	4,05
	6 – 10 Yıl	53	10,40	3,93
	11 – 15 Yıl	47	10,66	4,08
	16 – 20 Yıl	96	11,74	4,48
	21 Yıl ve Üzeri	167	11,32	4,35
PÇB	1 – 5 Yıl	45	88,93	26,01
	6 – 10 Yıl	53	88,38	29,68
	11 – 15 Yıl	47	80,30	18,76
	16 – 20 Yıl	96	91,50	26,82

Tablo incelendiğinde yöneticilerin problem çözme becerisi puan ortalamalarının kıdem değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılaşmanın anlamlı olup olmadığını analiz etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.4.4.2 Katılımcıların Problem Çözme Becerisinin Kıdem Değişkeni Anova Tablosu

Faktör		Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
AY	Grup Arası	143,49	35,872	1,073	,369
	Gruplar İçi	13472,824	33,431		
	Toplam	13616,314			
DY	Grup Arası	59,678	14,92	,629	,642
	Gruplar İçi	9561,26	23,725		
	Toplam	9620,939			
KY	Grup Arası	385,356	96,339	3,015	,018
	Gruplar İçi	12878,399	31,956		
	Toplam	13263,755			
DĞRY	Grup Arası	85,671	21,418	1,050	,381
	Gruplar İçi	8223,326	20,405		
	Toplam	8308,998			
KGY	Grup Arası	424,885	106,221	1,605	,172
	Gruplar İçi	26665,938	66,169		
	Toplam	27090,824			
PY	Grup Arası	78,236	19,559	1,704	,369
	Gruplar İçi	7340,213	18,214		
	Toplam	7418,449			
PÇB	Grup Arası	4352,18	1088,045	1,508	,179
	Gruplar İçi	277524,987	688,648		
	Toplam	281877,167			

Tablo incelendiğinde okul yöneticilerinin kıdem değişkenine göre aceleci yaklaşım alt boyutunda 1 – 5 yıl kıdeme sahip yöneticilerin puan ortalaması ($\bar{X}=29,24$), 6 -10 yıl kıdeme sahip yöneticilerinin puan ortalaması ($\bar{X}=30,34$), 11 – 15 yıl kıdeme sahip yöneticilerinin puan ortalaması ($\bar{X}=28,20$), 16 – 20 yıl kıdeme sahip yöneticilerin puan ortalaması ($\bar{X}=28,97$), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip yöneticilerin puan ortalaması ($\bar{X}=29,64$), olarak tespit edilmiştir. Puan ortalamaları istatistiksel olarak analiz edildiğinde yöneticilerin aceleci yaklaşım alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. ($p>0,05$)

Okul yöneticilerinin kıdem değişkenine göre düşünen yaklaşım alt boyutunda 1 – 5 yıl kıdeme sahip yöneticilerin puan ortalaması ($\bar{X}=13,96$), 6 -10 yıl kıdeme sahip yöneticilerinin puan ortalaması ($\bar{X}=13,81$), 11 – 15 yıl kıdeme sahip yöneticilerinin puan ortalaması ($\bar{X}=13,45$), 16 – 20 yıl kıdeme sahip yöneticilerin puan ortalaması ($\bar{X}=14,69$), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip yöneticilerin puan ortalaması ($\bar{X}=14,01$), olarak tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin kıdem değişkenine göre puan ortalamaları düşünen yaklaşım alt boyutunda istatistiksel olarak analiz edildiğinde anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. ($p>0,05$)

Okul yöneticilerinin kıdem değişkenine göre kaçınan yaklaşım alt boyutunda 1 – 5 yıl kıdeme sahip yöneticilerin puan ortalaması ($\bar{X}=9,20$), 6 -10 yıl kıdeme sahip yöneticilerinin puan ortalaması ($\bar{X}=9,72$), 11 – 15 yıl kıdeme sahip yöneticilerinin puan ortalaması ($\bar{X}=7,21$), 16 – 20 yıl kıdeme sahip yöneticilerin puan ortalaması ($\bar{X}=10,61$), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip yöneticilerin puan ortalaması ($\bar{X}=9,86$), olarak tespit edilmiştir. Puan ortalamaları istatistiksel olarak analiz edildiğinde anlamlı fark tespit edilmiştir. ($p<0,05$) Scheffe testi sonuçlarına göre 10 – 15 yıl kıdeme sahip olanlar ile 16 – 20 yıl kıdeme sahip yöneticiler arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin kıdem değişkenine göre değerlendirici yaklaşım alt boyutunda 1 –5 yıl kıdeme sahip yöneticilerin puan ortalaması ($\bar{X}=8,44$), 6 -10 yıl kıdeme sahip yöneticilerinin puan ortalaması ($\bar{X}=7,83$), 11 – 15 yıl kıdeme sahip yöneticilerinin puan ortalaması ($\bar{X}=6,64$), 16 – 20 yıl kıdeme sahip yöneticilerin puan ortalaması ($\bar{X}=7,64$), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip yöneticilerin puan ortalaması ($\bar{X}=7,91$) olarak tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin kıdem değişkenine göre puan ortalamaları değerlendirici yaklaşım alt boyutunda istatistiksel olarak analiz edildiğinde anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. ($p>0,05$)

Okul yöneticilerinin kıdem değişkenine göre kendine güvenen yaklaşım alt boyutunda 1 – 5 kıdeme sahip yöneticilerin puan ortalaması ($\bar{X}=14,29$), 6 -10 yıl kıdeme sahip yöneticilerinin puan ortalaması ($\bar{X}=13,43$), 11 – 15 yıl kıdeme sahip yöneticilerinin puan ortalaması ($\bar{X}=12,09$), 16 – 20 yıl kıdeme sahip yöneticilerin puan ortalaması ($\bar{X}=15,34$), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip yöneticilerin puan ortalaması ($\bar{X}=14,87$) olarak tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin kıdem değişkenine göre puan ortalamaları kendine güvenen yaklaşım alt boyutunda istatistiksel olarak analiz edildiğinde anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. ($p>0,05$)

Okul yöneticilerinin kıdem değişkenine göre planlı yaklaşım alt boyutunda 1 – 5 yıl kıdeme sahip yöneticilerin puan ortalaması ($\bar{X}=11,24$), 6 – 10 yıl kıdeme sahip yöneticilerinin puan ortalaması ($\bar{X}=10,40$), 11 – 15 yıl kıdeme sahip yöneticilerinin puan ortalaması ($\bar{X}=10,66$), 16 – 20 yıl kıdeme sahip yöneticilerin puan ortalaması ($\bar{X}=11,74$), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip yöneticilerin puan ortalaması ($\bar{X}=11,32$) olarak tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin kıdem değişkenine göre puan ortalamaları planlı yaklaşım alt boyutunda istatistiksel olarak analiz edildiğinde anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. ($p>0,05$)

Okul yöneticilerinin kıdem değişkenine göre problem çözme beceri ortalaması 1 – 5 yıl kıdeme sahip yöneticilerin puan ortalaması ($\bar{X}=88,93$), 6 – 10 yıl kıdeme sahip yöneticilerinin puan ortalaması ($\bar{X}=88,38$), 11 – 15 yıl kıdeme sahip yöneticilerinin puan ortalaması ($\bar{X}=80,30$), 16 – 20 yıl kıdeme sahip yöneticilerin puan ortalaması ($\bar{X}=91,50$), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip yöneticilerin puan ortalaması ($\bar{X}=90,02$) olarak tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin kıdem değişkenine göre puan ortalamaları istatistiksel olarak analiz edildiğinde anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. ($p>0,05$)

Araştırma sonuçlarına göre problem çözme becerisinde kıdem değişkeninin etkisi olmadığı söylenebilir. Problem çözme becerisinin alt boyutlarına baktığımızda ise sadece kaçınan yaklaşım alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Kaçınan yaklaşım alt boyutunda 11 – 15 yıl ile 16 – 20 yıl kıdeme sahip yöneticiler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. İki grup incelendiğinde 16 – 20 yıl mesleki kıdeme sahip yöneticilerin problem çözme beceri puan ortalaması daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. 11 – 15 yıl meslek kıdeme sahip yöneticilerin puan ortalamasının düşük çıkması problem çözmeye daha başarılı olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Bunun

sebebi olarak ise 11 – 15 yıl mesleki kıdeme sahip yöneticilerin daha genç olması, öğrenciler ile daha yakın yaş ortalamasına sahip olması, günümüz teknolojilerine daha iyi uyum sağlamış olmalarından kaynaklı olduğu söylenebilir.

4.4.5. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Problem Çözme Bulguları

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için okul yöneticilerinin yaş değişkenine göre yöneticilerin problem çözme beceri puanlarının ortalamaları ve standart sapmalarını tablo25’de verilmiştir.

Tablo 4.4.5.1. Katılımcıların Problem Çözme Becerisinin Yaş Değişkenine Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Faktör	Yaş	N	\bar{X}	SS
AY	25 – 35 Yaş	63	30,14	5,88
	36 – 45 Yaş	169	28,69	5,60
	46 – 55 Yaş	134	29,37	5,57
	56 Yaş ve Üzeri	42	30,88	6,75
DY	25 – 35 Yaş	63	13,76	4,55
	36 – 45 Yaş	169	14,20	4,92
	46 – 55 Yaş	134	14,19	5,08
	56 Yaş ve Üzeri	42	13,64	4,49
KY	25 – 35 Yaş	63	9,35	6,09
	36 – 45 Yaş	169	9,56	5,76
	46 – 55 Yaş	134	9,79	5,42
	56 Yaş ve Üzeri	42	9,93	5,98
DĞRY	25 – 35 Yaş	63	8,51	4,67
	36 – 45 Yaş	169	7,19	4,36
	46 – 55 Yaş	134	8,00	4,63
	55 Yaş ve Üzeri	42	8,05	4,43
KGY	25 – 35 Yaş	63	14,03	8,00
	36 – 45 Yaş	169	14,01	8,32
	46 – 55 Yaş	134	15,01	8,21

	56 Yaş ve Üzeri	42	14,67	7,74
PY	25 – 35 Yaş	63	10,76	3,86
	36 – 45 Yaş	169	11,34	4,33
	46 – 55 Yaş	134	11,47	4,47
	56 Yaş ve Üzeri	42	10,57	3,94
	25 – 35 Yaş	63	89,14	26,65
PÇB	36 – 45 Yaş	169	87,43	26,48
	46 – 55 Yaş	134	90,25	25,95
	56 Yaş ve Üzeri	42	90,31	26,97

Tablo incelendiğinde yöneticilerin problem çözme becerisi puan ortalamalarının yaş değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılaşmanın anlamlı olup olmadığını analiz etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.4.5.2. Katılımcıların Problem Çözme Becerisinin Yaş Anova Tablosu

Faktör		Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
AY	Grup Arası	211,11	70,37		
	Gruplar İçi	13405,20	33,18	2,121	,097
	Toplam	13616,31			
DY	Grup Arası	18,37	6,12		
	Gruplar İçi	9602,57	23,77	,258	,856
	Toplam	9620,94			
KY	Grup Arası	12,91	4,30		
	Gruplar İçi	13250,85	32,80	,131	,942
	Toplam	13263,76			
DĞRY	Grup Arası	101,41	33,80		
	Gruplar İçi	8207,59	20,32	1,664	,174
	Toplam	8309,00			
KGY	Grup Arası	87,61	29,20		
	Gruplar İçi	27003,22	66,84	,437	,727
	Toplam	27090,82			
	Grup Arası	41,58	13,86	,759	,518

PY	Gruplar İçi	7376,87	18,26		
	Toplam	7418,45			
PÇB	Grup Arası	694,14	231,38		
	Gruplar İçi	281183,03	696,00	,332	,802
	Toplam	281877,17			

Okul yöneticilerinin yaş değişkenine göre problem çözme beceri puan ortalamaları aceleci yaklaşım alt boyutunda 25 – 35 yaş aralığında olan yöneticiler için (\bar{X} =30,14), 36 – 45 yaş aralığından olanlar için (\bar{X} =28,69), 46 – 55 yaş aralığından olanlar için (\bar{X} =29,37), 56 yaş ve üzeri olanlar için (\bar{X} =30,88) olarak tespit edilmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda aceleci yaklaşım alt boyutunda yaş değişkenine göre anlamlılık tespit edilememiştir.

Okul yöneticilerinin yaş değişkenine göre problem çözme beceri puan ortalamaları düşünen yaklaşım alt boyutunda 25 – 35 yaş aralığında olan yöneticiler için (\bar{X} =13,76), 36 – 45 yaş aralığından olanlar için (\bar{X} =14,20), 46 – 55 yaş aralığından olanlar için (\bar{X} =14,19), 56 yaş ve üzeri olanlar için (\bar{X} =13,64) olarak tespit edilmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda düşünen yaklaşım alt boyutunda yaş değişkenine göre anlamlılık tespit edilememiştir. ($p>0,05$)

Okul yöneticilerinin yaş değişkenine göre problem çözme beceri puan ortalamaları kaçınan yaklaşım alt boyutunda 25 – 35 yaş aralığında olan yöneticiler için (\bar{X} =9,35), 36 – 45 yaş aralığından olanlar için (\bar{X} =9,56), 46 – 55 yaş aralığından olanlar için (\bar{X} =9,79), 56 yaş ve üzeri olanlar için (\bar{X} =9,96) olarak tespit edilmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda kaçınan yaklaşım alt boyutunda yaş değişkenine göre anlamlılık tespit edilememiştir. ($p>0,05$)

Okul yöneticilerinin yaş değişkenine göre problem çözme beceri puan ortalamaları değerlendirici yaklaşım alt boyutunda 25 – 35 yaş aralığında olan yöneticiler için (\bar{X} =8,51), 36 – 45 yaş aralığından olanlar için (\bar{X} =7,19), 46 – 55 yaş aralığından olanlar için (\bar{X} =8,00), 56 yaş ve üzeri olanlar için (\bar{X} =8,05) olarak tespit edilmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda değerlendirici yaklaşım alt boyutunda yaş değişkenine göre anlamlılık tespit edilememiştir. ($p>0,05$)

Okul yöneticilerinin yaş değişkenine göre problem çözme beceri puan ortalamaları kendine güvenen yaklaşım alt boyutunda 25 – 35 yaş aralığında olan yöneticiler için (\bar{X} =14,03), 36 – 45 yaş aralığından olanlar için (\bar{X} =14,01), 46 – 55 yaş aralığından

olanlar için ($\bar{X}=15,01$), 56 yaş ve üzeri olanlar için ($\bar{X}=14,67$) olarak tespit edilmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda kendine güvenen yaklaşım alt boyutunda yaş değişkenine göre anlamlılık tespit edilememiştir. ($p>0,05$)

Okul yöneticilerinin yaş değişkenine göre problem çözme beceri puan ortalamaları planlı yaklaşım alt boyutunda 25 – 35 yaş aralığında olan yöneticiler için ($\bar{X}=10,76$), 36 – 45 yaş aralığından olanlar için ($\bar{X}=11,34$), 46 – 55 yaş aralığından olanlar için ($\bar{X}=11,47$), 56 yaş ve üzeri olanlar için ($\bar{X}=10,57$) olarak tespit edilmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda planlı yaklaşım alt boyutu ile yaş değişkeni arasında anlamlılık tespit edilememiştir. ($p>0,05$)

Okul yöneticilerinin yaş değişkenine göre problem çözme beceri puan ortalamaları 25 – 35 yaş aralığında olan yöneticiler için ($\bar{X}=89,14$), 36 – 45 yaş aralığından olanlar için ($\bar{X}=87,43$), 46 – 55 yaş aralığından olanlar için ($\bar{X}=90,25$), 56 yaş ve üzeri olanlar için ($\bar{X}=90,31$) olarak tespit edilmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda problem çözme beceri puan ortalaması ile yaş değişkeni arasında anlamlılık tespit edilememiştir. ($p>0,05$)

Okul yöneticileri üzerinde yaş faktörünün etkisi olmadığı söylenebilir. Problem çözme becerisi ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalama 56 yaş ve üzeri yöneticilere ait olduğu görülmektedir. Bunun sebebi 56 yaş ve üzerindeki yöneticilerin emekliliklerinin yaklaşması, çalıştıkları kurumunun büyük ihtimalle son kurum olması gibi durumlarından kaynaklı olduğu söylenebilir. Yaş faktörünün yükselmesiyle birlikte problemlerden uzaklaşma isteği, problemlere daha sakin yaklaşma, gençlerin problem olarak gördüğü olayları problem olarak görmemeleri gibi durumlardan kaynakları olarak problem çözme becerisinin düşük çıktığı söylenebilir. Teknolojinin gelişmesi ile birlikte günümüz problemlerinin çeşitlenmesi ve farklılaşmasından ötürü bu tarz problemlere çözüm üretmekte zorluk yaşamalarının da etkili olduğu söylenebilir.

4.4.6. Katılımcıların Branş Değişkenine Göre Problem Çözme Bulguları

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için okul yöneticilerinin branş değişkenine göre yöneticilerin problem çözme beceri puanlarının ortalamaları ve standart sapmalarını tablo27’de verilmiştir.

Tablo 4.4.6.1. Katılımcıların Problem Çözme Becerisi Branş Değişkenine Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Faktör	Branş	N	\bar{X}	SS
AY	Kültür Dersleri	76	30,24	5,32
	Meslek Dersleri	135	29,65	5,76
	Sayısal Dersler	65	28,55	5,63
	Sözel Dersler	132	28,96	6,10
DY	Kültür Dersleri	76	14,92	5,21
	Meslek Dersleri	135	14,02	4,57
	Sayısal Dersler	65	13,92	5,10
	Sözel Dersler	132	13,70	4,83
KY	Kültür Dersleri	76	10,55	6,31
	Meslek Dersleri	135	9,64	5,29
	Sayısal Dersler	65	9,37	6,07
	Sözel Dersler	132	9,25	5,59
DĞRY	Kültür Dersleri	76	8,47	4,44
	Meslek Dersleri	135	7,64	4,35
	Sayısal Dersler	65	7,97	4,70
	Sözel Dersler	132	7,33	4,63
KGY	Kültür Dersleri	76	15,43	9,11
	Meslek Dersleri	135	14,79	8,00
	Sayısal Dersler	65	13,71	8,65
	Sözel Dersler	132	13,79	7,48
PY	Kültür Dersleri	76	11,82	4,63
	Meslek Dersleri	135	10,90	4,30
	Sayısal Dersler	65	11,20	3,90
	Sözel Dersler	132	11,20	4,21
PÇB	Kültür Dersleri	76	94,18	29,95
	Meslek Dersleri	135	89,15	24,87
	Sayısal Dersler	65	86,83	27,30
	Sözel Dersler	132	86,67	24,86

Tablo incelendiğinde yöneticilerin problem çözme becerisi puan ortalamalarının branş değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılaşmanın anlamlı olup olmadığını analiz etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.4.6.2. Katılımcıların Problem Çözme Becerisinin Branş Değişkeni Anova Tablosu

Faktör		Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
AY	Grup Arası	133,068	44,356	1,329	,264
	Gruplar İçi	13483,246	33,374		
	Toplam	13616,314			
DY	Grup Arası	74,386	24,795	1,049	,371
	Gruplar İçi	9546,552	23,63		
	Toplam	9620,939			
KY	Grup Arası	88,144	29,381	,901	,441
	Gruplar İçi	13175,611	32,613		
	Toplam	13263,755			
DĞRY	Grup Arası	68,186	22,729	1,114	,343
	Gruplar İçi	8240,812	20,398		
	Toplam	8308,998			
KGY	Grup Arası	181,875	60,625	,910	,436
	Gruplar İçi	26908,948	66,606		
	Toplam	27090,824			
PY	Grup Arası	41,201	13,734	,752	,522
	Gruplar İçi	7377,248	18,261		
	Toplam	7418,449			
PÇB	Grup Arası	3062,578	1020,859	1,479	,220
	Gruplar İçi	278814,589	690,135		
	Toplam	281877,167			

Branş değişkenine göre yöneticilerin problem çözme becerisinin aceleci yaklaşım alt boyutu kültür dersleri ortalaması (\bar{X} =30,24), meslek dersleri ortalaması (\bar{X} =29,65), sayısal dersler ortalaması (\bar{X} =28,55), sözel dersler ortalaması (\bar{X} =28,96) olarak tespit

edilmiştir. Ortalamalar istatistiksel olarak analiz edildiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. ($p>0,05$)

Branş değişkenine göre yöneticilerin problem çözme becerisinin düşünen yaklaşım alt boyutu kültür dersleri ortalaması ($\bar{X}=14,92$), meslek dersleri ortalaması ($\bar{X}=14,02$), sayısal dersler ortalaması ($\bar{X}=13,92$), sözel dersler ortalaması ($\bar{X}=13,70$) olarak tespit edilmiştir. Ortalamalar istatistiksel olarak analiz edildiğinde düşünen yaklaşım alt boyutunda branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. ($p>0,05$)

Branş değişkenine göre yöneticilerin problem çözme becerisinin kaçınan yaklaşım alt boyutu kültür dersleri ortalaması ($\bar{X}=10,55$), meslek dersleri ortalaması ($\bar{X}=9,64$), sayısal dersler ortalaması ($\bar{X}=9,37$), sözel dersler ortalaması ($\bar{X}=9,25$) olarak tespit edilmiştir. Ortalamalar istatistiksel olarak analiz edildiğinde kaçınan yaklaşım alt boyutunda branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. ($p>0,05$)

Branş değişkenine göre yöneticilerin problem çözme becerisinin değerlendirici yaklaşım alt boyutu kültür dersleri ortalaması ($\bar{X}=8,47$), meslek dersleri ortalaması ($\bar{X}=7,64$), sayısal dersler ortalaması ($\bar{X}=7,97$), sözel dersler ortalaması ($\bar{X}=7,33$) olarak tespit edilmiştir. Ortalamalar istatistiksel olarak analiz edildiğinde değerlendirici yaklaşım alt boyutunda branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. ($p>0,05$)

Branş değişkenine göre yöneticilerin problem çözme becerisinin kendine güvenli yaklaşım alt boyutu kültür dersleri ortalaması ($\bar{X}=15,43$), meslek dersleri ortalaması ($\bar{X}=14,79$), sayısal dersler ortalaması ($\bar{X}=13,71$), sözel dersler ortalaması ($\bar{X}=13,79$) olarak tespit edilmiştir. Ortalamalar istatistiksel olarak analiz edildiğinde kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. ($p>0,05$)

Branş değişkenine göre yöneticilerin problem çözme becerisinin planlı yaklaşım alt boyutu kültür dersleri ortalaması ($\bar{X}=11,82$), meslek dersleri ortalaması ($\bar{X}=10,90$), sayısal dersler ortalaması ($\bar{X}=11,20$), sözel dersler ortalaması ($\bar{X}=11,20$) olarak tespit edilmiştir. Ortalamalar istatistiksel olarak analiz edildiğinde planlı yaklaşım alt boyutunda branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. ($p>0,05$)

Branş değişkenine göre yöneticilerin problem çözme becerisinin kültür dersleri ortalaması ($\bar{X}=94,18$), meslek dersleri ortalaması ($\bar{X}=89,13$), sayısal dersler ortalaması ($\bar{X}=86,83$), sözel dersler ortalaması ($\bar{X}=86,68$) olarak tespit edilmiştir. Ortalamalar

istatistiksel olarak analiz edildiğinde problem çözme becerisinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. ($p>0,05$)

4.4.7. Katılımcıların Kaygı Düzeylerini Problem Çözme Becerisi ve Problem Çözme Becerisi Alt boyutlarının Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin kaygı düzeylerinin ve problem çözme becerilerinin ilişkili olup olmadığı Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanarak incelenmiş aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.4.7.1. Yöneticilerin Kaygı Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki Pearson Correlation Tablosu

Correlations		Toplam Kaygı	AY	DY	KY	DĞY	KGY	PY	TPÇ
Toplam Kaygı	Pearson Correlation	1	-,164**	0,018	-,144**	-0,021	-0,051	0,031	-0,082
	Sig. (2-tailed)		0,001	0,712	0,003	0,676	0,302	0,536	0,096
	Sig. (2-tailed)	0,096	0	0	0	0	0	0	

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Katılımcıların toplam kaygı düzeyleri ile düşünen yaklaşım ($r=.018$), değerlendirici yaklaşım ($r=.021$), kendine güvenli yaklaşım ($r=.051$), planlı yaklaşım ($r=.031$) ve toplam problem çözme ($r=.082$) becerileri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Aceleci yaklaşım ($r=.164$) ve kaçınan yaklaşım ($r=.144$) arasında ise anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

4.4.8. Katılımcıların Yönetim Süreci Kaygı Düzeyi Alt Boyutunun Problem Çözme Becerisi ve Problem Çözme Becerisi Alt boyutlarına ait Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

Tablo 4.4.8.1. Yönetim Süreci Kaygısının Problem Çözme Becerileri Arasındaki Pearson Correlation Tablosu

Correlations	
--------------	--

		YSK	AY	DY	KY	DĞY	KGY	PY	TPÇ
Yönetim Süreci Kaygısı	Pearson Correlation	1	- ,162*	0,024	- ,138*	-0,022	-0,05	0,025	-0,08
	Sig. (2-tailed)		0,001	0,634	0,005	0,664	0,312	0,621	0,106

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo incelendiğinde katılımcıların yönetim süreci kaygısı ile düşünen yaklaşım ($r=.024$), değerlendirici yaklaşım ($r=.22$), kendine güvenli yaklaşım ($r=.05$), planlı yaklaşım ($r=.025$) ve toplam problem çözme ($r=.08$) arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Aceleci yaklaşım ($r=.162$) ve kaçınan yaklaşım ($r=.138$) arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

4.4.9. Katılımcıların İş Yükü Kaygı Düzeyi Alt Boyutunun Problem Çözme Becerisi ve Problem Çözme Becerisi Alt boyutları Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

Tablo 4.4.9.1. İş Yükü Kaygısının Problem Çözme Becerileri Arasındaki Pearson Correlation Tablosu

Correlations		İYK	AY	DY	KY	DĞY	KGY	PY	TPÇ
İş Yükü Kaygısı	Pearson Correlation	1	- ,153**	0,006	- ,142*	-0,017	-0,049	0,04	- 0,079
	Sig. (2-tailed)		0,002	0,899	0,004	0,728	0,328	0,424	0,11

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Yöneticilerin iş yükü kaygı düzeyleri ile düşünen yaklaşım ($r=.006$), değerlendirici yaklaşım ($r=.017$), kendine güvenli yaklaşım ($r=.049$), planlı yaklaşım ($r=.04$) ve toplam problem çözme ($r=.079$) arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Aceleci yaklaşım ($r=.153$) ve kaçınan yaklaşım ($r=.142$) arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın sonuçlarına ve bu sonuçlar doğrultusunda tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1.Sonuç ve Tartışma

Araştırmada okul yöneticilerinin kaygı düzeyleri iş yükü kaygısı, yönetim süreçleri kaygısı ve toplam kaygı puanlarına göre incelenmiştir. Yöneticilerin cinsiyet, okul türü, görev, mesleki kıdem, yaş ve branş değişkenlerine göre elde edilen bulgularının sonuçları aşağıda belirtilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre yöneticilerin yönetim süreçleri kaygı düzeyleri, iş yükü kaygı düzeyleri ve toplam kaygı düzeyleri “yüksek” olarak bulunmuştur. Bu araştırmanın bulguları ile Şahin (2011)’in çalışmalarının sonuçları benzerlik göstermektedir. Şahin (2011) çalışmasında yönetim süreçleri kaygısını “yüksek”, iş yükü kaygısını “orta” ve toplam yönetici kaygısını “yüksek” düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Esen (2012)’de yapmış olduğu benzer çalışmada yöneticilerin kaygı düzeylerinin “yüksek” düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Esen (2012) çalışmasında yöneticilerin yönetim süreci kaygısını “yüksek”, iş yükü kaygısını “orta” ve toplam yönetici kaygısını “yüksek” düzey olarak saptamıştır.

Okul yöneticilerinin kaygıları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, yönetim süreci kaygıları, iş yükü kaygıları ve toplam kaygıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre yönetim süreci kaygısı, iş yükü kaygısı ve toplam kaygısı daha yüksek olarak tespit edilmiştir. Esen (2012) benzer çalışmasında okul yöneticilerinin kaygı düzeyleri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlılık tespit etmemiştir. Bozkulak (2010) yapmış olduğu çalışmada cinsiyet değişkeninin okul yöneticilerinin kaygı düzeylerinde anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Yöneticilerin kaygıları okul türü değişkenine göre incelendiğinde, yönetim süreçleri kaygısı, iş yükü kaygısı ve toplam kaygıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Benzer çalışmada Şahin (2011) yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin okul türüne göre kaygı puanları arasında herhangi bir anlamlılık tespit etmemiştir.

Çevik (2006) ise yapmış olduğu çalışmada kaygı düzeylerinin okul yöneticileri üzerinde okul türlerine göre farklılaştığını tespit etmiştir.

Yöneticilerin kaygıları yöneticilik görevleri değişkenine göre incelendiğinde, yönetim süreci kaygısı, iş yükü kaygısı ve kaygı ölçeğinden alınan toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Okul müdür yardımcısı olarak görev yapan yöneticilerin okul müdürü olarak görev yapan yöneticilere göre kaygılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Şahin (2011) yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin iş yükü kaygılarının anlamlı düzeyde müdür yardımcılarını lehinde farklılaştığını tespit ederken, toplam kaygıları ve yönetim süreci kaygılarında anlamlı düzeyde farklılık tespit etmemiştir. Esen (2012) yaptığı çalışmada müdür yardımcılarının iş yükü kaygılarının anlamlı düzeyde yüksek olduğunu tespit ederken toplam kaygı ve yönetim süreci kaygılarını ise anlamlı düzeyde farklılık tespit etmemiştir.

Yöneticilerin kaygıları mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde, 6 – 10 yıl mesleki kıdeme sahip yöneticilerin 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip yöneticilere göre yönetim süreci kaygılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. 11 – 15 yıl mesleki kıdeme sahip yöneticilerin 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip yöneticilerden daha düşük yönetim süreci kaygısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Yöneticilerin mesleki kıdemlerine göre iş yükü kaygıları ve toplam kaygıları arasında ise anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Özcan (1999) yapmış olduğu çalışmada 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip yöneticilerin diğer yöneticilere göre yönetim süreci kaygılarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Şahin (2011) ise YSK puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit etmemiştir. Esen (2012) mesleki kıdemin yöneticilerin kaygı düzeylerinde yönetim süreci kaygısında anlamlı farklılık tespit edememişken, toplam kaygı ve iş yükü kaygısında anlamlı farklılık tespit etmiştir. Bozkulak (2010) yapmış olduğu çalışmada okul yöneticilerinin mesleki kıdemleri ile kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir.

Yöneticilerin kaygıları yaş değişkenine göre incelendiğinde, 25 – 35 yaş aralığındaki yöneticilerin 56 yaş ve üzeri yöneticilere göre yönetim süreci kaygılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özcan (1999) ve Şahin (2011) yapmış oldukları çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Şahin (2011) 30 yaş altında olan yöneticilerin yönetim

süreçleri kaygı puanları 31 yaş ve üstü olanlara göre da yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Yöneticilerin iş yükü kaygı düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı farklılaşmaktadır. 25 – 35 yaş arasında olan yöneticilerin 46 – 55 yaş arasındaki yöneticiler ile 56 yaş ve üzeri yöneticilere göre daha kaygılı oldukları tespit edilmiştir. İş yükü kaygı düzeylerinde olduğu gibi 25 – 35 yaş arasındaki yöneticilerin 46 – 55 yaş arası ile 56 yaş ve üzeri yöneticilere göre daha yüksek kaygıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Özcan (1999) 20–25 yaş grubundaki yöneticilerin iş yükü kaygı puanlarının diğer yönetici gruplarına göre en yüksek olduğunu saptamıştır. Özcan (1999), Şahin (2011) ve Esen (2012) yöneticilerin toplam kaygı puanlarının yaş değişkenine göre farklılaştığını tespit etmiştir.

Yöneticilerin toplam kaygı düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı farklılaşmaktadır. Özcan (1999), Şahin (2011) ve Esen (2012) yapmış oldukları benzer çalışmalarda yöneticilerin toplam kaygı puanlarının yaş değişkenine göre farklılaştığını tespit etmiştir.

Yöneticilerin yönetim süreci kaygı düzeyleri arasında branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Yöneticilerin iş yükü kaygı düzeyleri ise branş değişkenine göre anlamlı farklılaşmaktadır. Meslek dersleri branşlarına sahip yöneticilerin kültür derslerine sahip yöneticilere göre daha kaygılı oldukları tespit edilmiştir. Branşı sözel dersler olan yöneticilerin kültür dersi branşına sahip yöneticilere göre daha kaygılı oldukları tespit edilmiştir. Yöneticilerin toplam kaygıları ise branş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Esen (2012) yapmış olduğu çalışmada yöneticilerin branşları ile kaygı puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit etmemiştir.

Araştırmada okul yöneticilerinin problem çözme becerisi ve problem çözme becerisinin alt boyutları incelenmiştir. Yöneticilerin problem çözme becerileri ve problem çözme becerilerinin alt boyutları cinsiyet, okul türü, görev, mesleki kıdem, yaş ve branş değişkenlerine göre incelenmiş ve sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre yöneticilerin problem çözme becerilerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Problem çözme becerisinin alt boyutlarında ise aceleci yaklaşımda orta düzey olarak tespit edilirken düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında

yüksek düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Güçlü (2003) yapmış olduğu “lise yöneticilerinin problem çözme becerileri” çalışmasında lise yöneticilerinin problem çözme becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Yerli (2009) yapmış olduğu benzer çalışmasında yöneticilerin problem çözme becerilerini benzer şekilde yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Benzer çalışmada Bozkulak (2010) okul yöneticilerinin problem çözme becerilerini yüksek olarak tespit etmiştir. Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin incelendiği benzer çalışmalarda Akça ve Yaman (2009), Giray (2006), Kösteroğlu (2007) araştırma sonuçlarımız ile benzerlik gösteren sonuçlar saptamışlardır.

Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Yine aynı şekilde, problem çözmenin alt boyutları olan aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirci yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşımda da anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Toprak (2019) yapmış olduğu “lise okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi” çalışmasında yapmış olduğumuz çalışma ile uyumlu olarak cinsiyetin problem çözme becerisinde etkili olmadığını tespit etmiştir. Eves (2008) okul yöneticilerinin iş doyumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında cinsiyet faktörünün problem çözme becerisine etkisi olmadığını tespit etmiştir. Tan (2016) yapmış olduğu okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında bulgularımıza benzer olarak cinsiyet faktörünün problem çözme becerisinde etkili olmadığı sonucuna varmıştır. Samancı (2018) yapmış olduğu okul yöneticilerinin karar verme ile problem çözme yaklaşımları arasında ilişki ve karşılaştırmalı çözümlemeler çalışmasında cinsiyet faktörünün kadın yöneticiler lehinde farklılaştığını tespit etmiştir. Kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre problem çözme becerisinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Avcı (2015) okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında cinsiyet faktörünün etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ölçek alt boyutlarında ise sadece düşünen yaklaşım alt boyutunun erkek yöneticilerde kadın yöneticilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri okul türü değişkenine göre kıyaslandığında, anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu durum, problem çözme

becerisinin alt boyutları için de geçerlidir. Tan (2016) yapmış olduğu okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada bulgularımıza benzer olarak okul türü faktörünün problem çözme becerisinde etkili olmadığı sonucuna varmıştır. Samancı (2018) yapmış olduğu okul yöneticilerinin karar verme ile problem çözme yaklaşımları arasında ilişki ve karşılaştırmalı çözümler çalışmada okul türü faktörünün problem çözme becerisine etki etmediğini tespit etmiştir. Avcı (2015) okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada okul türü faktörüne göre anlamlı düzeyde farklılık tespit etmemiştir.

Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri arasında görevlerine (müdür/ müdür yardımcısı) göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Aynı durum problem çözme alt boyutları için de geçerlidir. Bu sonuca göre okul yöneticiliğinde müdür veya müdür yardımcısı olmanın problem çözme becerisini etkilemediği söylenebilir. Toprak (2019) yapmış olduğu “lise okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi” çalışmada okul yöneticilerinin görevlerine göre problem çözme becerilerinin araştırmamız ile benzer şekilde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Samancı (2018) yapmış olduğu okul yöneticilerinin karar verme ile problem çözme yaklaşımları arasında ilişki ve karşılaştırmalı çözümler çalışmada görev faktörünün problem çözme becerisinde farklılaşmaya sebep olduğunu tespit etmiştir. Okul müdürlerinin müdür yardımcılara göre daha yüksek problem çözme becerisine sahip olduğunu tespit etmiştir. Avcı (2015) okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada görev değişkenine göre aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık tespit etmemiştir. Müdürlerin kaçınan yaklaşım düzeylerinin müdür yardımcılarının kaçınan yaklaşım düzeylerinden daha yüksek olduğu, müdürlerin değerlendirici yaklaşım düzeylerinin müdür yardımcılarının değerlendirici yaklaşım düzeylerinden daha düşük olduğu, , müdürlerin kendine güvenli yaklaşım düzeylerinin müdür yardımcılarının kendine güvenli yaklaşım düzeylerinden daha düşük olduğunu tespit etmiştir.

Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Problem çözme becerisinin alt boyutları incelendiğinde ise kaçınan yaklaşım alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilirken

diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Kaçınan yaklaşım alt boyutunda 10 – 15 yıl kıdeme sahip yöneticiler ile 16 – 20 yıl kıdeme sahip yöneticiler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yerli (2009) ise yapmış olduğu çalışmada problem çözme ile kıdem faktörünün problem çözmeye etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Toprak (2019) yapmış olduğu “lise okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi” çalışmasında benzer şekilde kıdem değişkeninin problem çözme becerisinde etkili olmadığını tespit etmiştir. Eves (2008) okul yöneticilerinin iş doyumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada kıdem değişkeninin problem çözme becerisine etkisi olmadığını tespit etmiştir. Tan (2016) yapmış olduğu okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada bulgularımızdan farklı olarak kıdem faktörünün problem çözme becerisinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışma sonucuna göre kıdem yılı 21 yıl ve üstü olan okul yöneticilerinin, kaçınan yaklaşım algıları kıdemi daha az olan yöneticilere göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Samancı (2018) yapmış olduğu okul yöneticilerinin karar verme ile problem çözme yaklaşımları arasında ilişki ve karşılaştırmalı çözümler çalışmasında yöneticilik süresi ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık tespit etmemiştir. Avcı (2015) okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık tespit etmemiştir.

Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri yaş değişkenine göre kıyaslandığında, anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Aynı durum alt boyutlarda da görülmektedir. Yerli (2009) okul yöneticilerinin duygusal zekâ ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada yaş faktörünün problem çözmeye etkili olmadığını tespit etmiştir. Toprak (2019) yapmış olduğu “lise okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi” çalışmasında güvenen yaklaşım ve kaçınan yaklaşım alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma tespit etmiştir. Eves (2008) okul yöneticilerinin iş doyumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada yaş değişkeninin problem çözme becerisine etkisi olmadığını tespit etmiştir. Tan (2016) yapmış olduğu okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada bulgularımızdan farklı olarak yaş faktörünün problem çözme becerisinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. 47- 57 yaş aralığında olan okul

yöneticilerinin değerlendirici yaklaşım algıları diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri branşlarına göre anlamlı farklılaşmamaktadır. Yine problem çözme sürecinin alt boyutları da okul yöneticilerinin branşlarına göre anlamlı farklılaşmamaktadır. Yerli (2009) yapmış olduğu çalışmada ise branş faktörünün problem çözme de farklılaştığını saptamıştır. Yerli (2009) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlere göre daha düşük problem çözme becerisine sahip olduğunu tespit etmiştir. Toprak (2019) yapmış olduğu “lise okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi” çalışmasında branş değişkeninin okul yöneticilerinde problem çözme becerisini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Eves (2008) okul yöneticilerinin iş doyumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında branş faktörünün problem çözme becerisine etkisi olmadığını tespit etmiştir.

5.2.Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına ilişkin milli eğitim bakanlığına ve araştırmacılara öneriler getirilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

Öğretmen ve yöneticiler belirli zaman dilimlerinde kurs ve seminerler almaktadır. Yöneticilerin kaygılarını azaltmak amacıyla alanında uzman kişiler tarafından yöneticilere kurs ve seminerler düzenlenebilir.

Yöneticilerin kişisel gelişimi problem çözme becerisini artırırken kaygısını da azaltmaktadır. Bu sebeple yöneticilerin yüksek lisans ve doktora yapmaları için teşvik yapılabilir.

Araştırmada müdür yardımcılarının müdürlere göre daha kaygılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca mesleki kıdemi yüksek olan yöneticilerin de daha az kaygılı oldukları sonucu elde edilmiştir. Bu sebeple yöneticiliğe yeni başlayanlar için mesleki kıdemi yüksek okul yöneticileri tarafından yöneticiliğe hazırlık eğitimleri kapsamında bir araya getirilerek tecrübe paylaşımı yaptırılabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

Bu çalışmaya benzer çalışma farklı illerde veya Türkiye geneli olarak yapılabilir.

Bu tez çalışmasında kullanılan bağımsız değişkenler dışında farklı değişkenler ile yöneticilerin kaygı düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine çalışma yapılabilir.

Ortaöğretim düzeyinde yapmış olduğumuz çalışmamız farklı faktörlere bakılarak ilkokul ve ortaokul yöneticileri üzerinde uygulanabilir.

Kaygı durumu her bireyde farklı boyutlarda görülebilir bu sebeple yöneticilerin kaygıları aynı zamanda nitel olarak toplanarak araştırma yapılabilir.

Çalışma yaygınlaştırılarak Türkiye genelinde uygulanabilir.



KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1995). *Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Karaöse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim*, 37(164).
- Ağır, M. (2007). *Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Çarpıtma Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akça, F. ve Yaman, B. (2009). Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Davranışlarını Etkileyen Faktörleri İncelemeye Yönelik Bir Çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (3): 767-780.
- Aktaş, S. (2009). *Eşlerden Birinin Kaygı Düzeyi ile Evlilik Uyumu Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Albayrak, G. (2002). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bireysel Problem Çözme Becerileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Altıntaş, E.. ve Gültekin, M. (2005) *Psikolojik Danışma Kuramları*. İstanbul: Aktüel Yayınları.
- Altun, M. (2002). *İlköğretim İkinci Kademedede Matematik Öğretimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Altun, M. (2002). *İlköğretimde Problem Çözme Öğretimi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları.
- Altıntaş, A.E. (2008). *Okul Yöneticilerinin Düşünme Stilleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Aslan, A E. (2002). *Yaratıcı Problem Çözme*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

- Avcı, Y. Ö. (2015). *Okul Yöneticilerinin Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Aydın, U. A. (2018). Yöneticilerin anksiyete düzeylerine etki eden demografik faktörler üzerine görgül bir araştırma (Master's thesis, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).Mersin.
- Baltaş, Z. ve Baltaş A. (2015). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Başaran, İ.E. (1991). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ.E. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ.E. (1993). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ.E. (1996). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Binbaşoğlu, C. (1983). *Eğitim Yöneticiliği*. Ankara: Binbaşoğlu Yayınları.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi* (F. Oğuzkan, Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bingham, A. (2004). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi* (F. Oğuzkan, Çev.) İstanbul: MEB Yayınları.
- Bilen, M. (1999). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bozkulak, P. B. (2010). *Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bursalıoğlu, Z. (2005) *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Burger, J. (2006). *Kişilik* (İ. Deniz, E. Sarıoğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Ebru K.Ç., Özcan E. A., Şirin K. ve Funda D. (2008) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Corey, G. (2005). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları* (T. Ergene, Çev.) Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve Davranış*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Cüceloğlu, D. (2009). *İnsan ve Davranışı (Psikolojinin Temel Kavramları)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelikkaleli, Ö ve Gündüz, B. (2010). Ergenlerde problem çözme becerileri ve yetkinlik inançları. *Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2): 361-377.
- Çelikten, M. (2001). Okul Yöneticilerinin Değişim Yönetimi Becerileri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 26:19
- Çetin, Ş. (2019). Okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlar: nitel bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1637-1647.
- Çevik, V., ve Baloğlu, M. (2007). Okul Yöneticilerinin Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52(52), 547-568.
- Dağ, İ. (1999). Psikolojinin Işığında Kaygı. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, (6): 179-186.
- Davaslıgil, Ü. (1994). *Anksiyete Düzeyi ve Aile Tutumlarının Yaratıcı Düşünmeye Olan Etkileri*. İstanbul: Nazım Terzioğlu Basımevi.
- Davison, G. C. ve Neale, J. M. (2004). *Anormal Psikoloji* (İ. Dağ, Çev. Editörü). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Deniz, M. E., Dilmaç, B., & Arıcak, O. T. (2009). Engelli çocuğa sahip olan ebeveynlerin durumluk-sürekli kaygı ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 953-968.
- Demirel, Ö. (1995). *Genel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Usem Yayıncılık.
- Demirtaş, H. ve Dönmez, B. (2008). Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16): 177-198.
- D'zurilla, T. J. ve Goldfried, M. R. (1971). Problem Solving And Behavior Modification. *Journal Of Abnormal Psychology*. 18: 407-426.
- Ekşi, P. (1998). *Sınav Kaygısının Üniversite Adayı Ergenlerde İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Erden, M. ve Akman, Y. (1995). *Eğitim Psikolojisi (Gelişim, Öğrenme, Öğretme)*. Ankara: Arkadaş Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2004). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ertürk, S. 1994. Anksiyete bozukluklarında işlevsel olmayan tutumların ölçülmesi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Esen, U. (2012). *Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Eves, S. (2008). *Okul Yöneticilerinin İş Doyumları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Tokat.
- Geçtan, E. (1993). *Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Geçtan, E. (1996). *İnsan Olmak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Geçtan, E. (2003). *Psikodinamik Psikiyatri ve Normal Dışı Davranışlar*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Gelbal, S. (1991). Problem Çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6: 167-173.
- Gökalp, P. G. (2000). *Anksiyete Bozuklukları*. Ankara: Çizgi Tıp Yayınevi.
- Güçlü, N. (2001). Stres Yönetimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1: 91 – 109
- Güçlü, N. (2003). Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
- Güçray, S. S. (2001). Ergenlerde Karar Verme Davranışlarının Öz-Saygı ve Problem Çözme Becerileri Algısı ile İlişkisi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (8): 106-121.
- Güner, P. (2000). Sorunlarla Etkili Baş Etme Yolu. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 3 (1): 62-67.

- Gündüz, S. S. (2013). *Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzikte Performans Kaygı Düzeylerine Video Geri-Bildirim Yönteminin Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güray, N. (2006). *Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme, Problem Çözme Yeterliliği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İlgar, L. (1996). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Kafadar, A. (2009). *Piyanistler Örneğinde Müzisyenlere Özgü Performans Anksiyetesi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilimlerde Problem Çözme ve Uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Karabulut, A. (2015). *Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Karadeniz, E. (2005). *Üniversite Giriş Sınavına Hazırlanan Lise Son Sınıf Öğrencileri ve Velilerinin Kaygı Düzeyleri, Baş Etme Yolları ve Denetim Odağı Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (1994). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Ankara: Araştırmada Eğitim Danışmanlık.
- Karlı, M. D. (2004). *Yönetimsel Etkililik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Karlı, M. D. (2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kartal, S. E. (2014). Eğitim paydaşlarının görüşlerine göre alternatif bir okul: Ev okulları/Educational stakeholders views by an alternative school: Home schools. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kaygın, B. ve Çetinkaya, Ç (2015). *Yaratıcılığın Değerlendirilmesinde Yeni Yaklaşımlar*. Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi 2(1) 1-11

- Kaynak, T. (1995). *Organizasyonel Davranış ve Yönlendirilmesi*. İstanbul: Alfa Basın Yayın Dağıtım.
- Kaplan, H. I. ve Sadock, B. J. (2004). *Klinik Psikiyatri (E. Abay, Çev. Editörü)*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Kenny, D. (2011). *The Psychology of Music Performance Anxiety*. Published in The United States By Oxford University Press Inc., New York.
- Kozacıoğlu, G. (1986). *Çocukların Anksiyete Düzeyleri ile Annelerin Tutumları Arasındaki İlişki*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Köknel, Ö. (1989). *Genel ve Klinik Psikiyatri*. İstanbul: Nobel Kitabevi.
- Köknel, Ö. (2005). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kösterelioğlu, A. M. (2007). *Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kurt, T. (2009). *İlköğretim Yöneticilerinin Problem Çözme Yeterliliği (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., ve Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci Başarısının Belirlenmesinde Performans ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Manav, F. (2011). Kaygı Kavramı. *Toplum Bilimleri Dergisi*. 5 (9): 201-211.
- Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik, Milli Eğitim Bakanlığı, 2018.
- Morgan, C. T. (1999). *Psikolojiye Giriş (H. Arıcı ve diğerleri, Çev.)*. İstanbul: Meteksan Yayınları.
- Morgan, J. (2010). *Overview Of Problem Solving. Jim Morgan (Ed.), Student Success Workshop Handbook. Illinois: Critical Thinking Institute, Pacific Crest, Lisle*.
- Murat, M. ve Yılmaz, Z. (2008). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İş Doyumları ile Örgütsel Stres Kaynakları Arasındaki İlişki. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2): 203–222.

- Ocaktan, M.E., Keklik, A. ve Çöl, M., 2002. Abidinpaşa Sağlık Ocağında Çalışan Sağlık Personelinde Spielberg Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeyi. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 55(1), 21– 28.
- Oğuzkan, A. F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Ok, İ. (2006). *İş Stresinin İlköğretim Okullarında Okul Yöneticileri Üzerindeki Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Onay, A. (1997). *Dini Yönelim Düzeyi ile Sınav Kaygısı İlişkisi ve Sınav Kaygısında Hipnoterapi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Orak, G. (2014). *Ortaokul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki Kayseri İli Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öktem, Ö. (1981). *Anksiyetenin Öğrenme ve Hafızaya Etkisi*. İstanbul: Günyay Matbaası.
- Özcan, K. (1999). *Yöneticilerde Karar Verme ve Kaygı İlişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özden, Y. (1998). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Özgüven, İ.E. (2003). *Psikolojik Testler*. Ankara: İdrem Yayınları.
- Öztürk, O. (2002). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. Ankara: Nobel Tıp Yayınları.
- Parnes, S. J. & Noller, R. B. (1973). Applied creativity: The creative studies project. Part IV: Personality findings and conclusions. *Journal of Creative Behavior*, 7, 15–36.
- Samancı, B. (2018). *Okul Yöneticilerinin Karar Verme ile Problem Çözme Yaklaşımları Arasında İlişkisel ve Karşılaştırmalı Çözümlemeler: Ankara İl Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Sargin, N. (1990). *Lise Bir ve Lise Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Durumluk Sürekli Kaygı Düzeylerinin Belirlenip Karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Savaşır, I. ve Şahin, N. H. (1997). *Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Semerci, N ve Çelik, V, (2002). İlköğretimde Problemler ve Çözüm Yolları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 8:30.
- Serttaş, Ö. (2015). *Okul Yöneticilerinin Sosyotropik-Otonomik Kişilik Özellikleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Stevens, M. (1998). *Daha İyi Nasıl Sorun Çözülür* (A. Çimen, Çev.). İstanbul: Timaş Yayınları
- Spielberger, C. D., Gonzalez-Reigosa, F., Martinez-Urrutia, A., Natalicio, L., & Natalicio, D. S. (1971). Development of the Spanish edition of the state-trait anxiety inventory. *Interamerican Journal of Psychology*, 5(3-4), 145-158. <https://journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/download/620/524> adresinden 12.11.2020 tarihinde alınmıştır.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Şahin, C. (2011). Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4): 143–161.
- Şahin, N. H. ve Batıgün, A. D. (2009). Lise Ve Üniversite Öğrencilerinde İntihar Riskini Belirlemeye Yönelik Bir Modelin Sınanması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20 (1), 28-36.
- Şahin, N.; Şahin, N. H. ve Heppner, P. P. (1993). Psychometric Properties Of The Problem Solving Inventory In A Group Of Turkish University Students. *Cognitive Therapy And Research*, 17 (4), 379-396.
- Şahin, M. (2017) Davranışın Biyolojik Temelleri, Psikolojiye Giriş, Hamit Coşkun, Nilüfer Ş. Özabacı (Editörler), İstanbul: Lisans Yayıncılık.

- Şahin, M. (2019) Korku, Kaygı ve Kaygı Bozuklukları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6 (10), 117 – 135.
- Taymaz, A. H. (2003), *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taymaz, A. H. (2010). *Eğitim Sisteminde Teftiş (Kavramlar, İlkeler, Yöntemler)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Türk Dil Kurumu, *Türkçe Sözlük*. (11. Basım). Ankara. TDK.
- Tokyay, N. (2001). *M.E.B.'na Bağlı İlköğretim Okullarındaki İdarecilerin Problem Çözme Becerileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Toprak, A. Ç. (2019). *Lise Okul Yöneticilerinin Değişime Yönelik Eğilimleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Keçiören İlçesi Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Tosun, K. (1989). *Yönetim ve Organizasyon*. Cilt: 1, İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Ders Notları, Yayın No: 1.
- Turanlı, M. (1988). *Yönetimde Karar Alma*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ulupınar, S. (1997). *Hemşirelik Eğitiminin Öğrencilerin Sorun Çözme Becerilerine Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ural, A. (2002). Okul Müdürlerinin Yönetimsel Stres Kaynakları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3): 74–84
- Ülger, Ö. E. (2003). *Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Liderlik Davranışıyla İlişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Üstün, A., & Bozkurt, E. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 13-20.
- Varoğlu, A. K. (1993). *Karar Verme ve Problem Çözme*. Ankara: Kara Harb Okulu Yayınları.

Yalın, H. İ. (2000). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.

Yavuz, N. (2013). Özel ve Devlet İlkokullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Problem Çözmedeki Yeterlilikleri. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yazgan İnanç, B. ve Yerlikaya, E. (2008). *Kişilik Kuramları*. Ankara: Pegem Akademi.

Yerli, S. (2009). *İlk ve Ortaöğretim Okullarındaki Yöneticilerin Duygusal Zekâ ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



EKLER:

Ek1: Yönetici Kaygı Ölçeği

Ek2: Problem Çözme Ölçeği

Ek3: Özgeçmiş

Ek4: Etik Kurul İzni

Ek5: İstanbul Valiliği Araştırma İzni



YÖNETİCİ KAYGI ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıdaki maddeleri okuyunuz. Maddelerde verilen ifadelerin sizi ne kadar kaygılandırıldığını (X) işaretleyiniz. Bunun için her bir maddeye 0–4 arası bir puan verin. Hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Teşekkürler.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	İşimin özel hayatımı olumsuz yönde etkilemesi beni kaygılandırır.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
2.	Hobilerim için zaman ayıramamak beni kaygılandırır.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
3.	Üst yönetimden gelen haber ve bilgilerin bana geç ulaşması beni kaygılandırır.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
4.	Bürokratik işlemlerin işlerimi aksatması beni kaygılandırır.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
5.	Görevimde yeterli yetkinin verilmemesi beni kaygılandırır.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
6.	İş yerinin karar verme sürecindeki tutarsız uygulamaları beni kaygılandırır.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
7.	Arkadaşlarıma ve tanıdıklarıma yeterli zaman ayıramamak beni kaygılandırır.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
8.	İş arkadaşlarımı motive edememek beni kaygılandırır.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
9.	Kişisel sorunlarımın dikkate alınmaması beni kaygılandırır.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
10.	İşimden dolayı masa başında fazla kalmak beni kaygılandırır.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
11.	Yoğun iş yükü nedeniyle sağlıklı beslenememek beni kaygılandırır.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
12.	Üst yönetim değişikliklerinin işimi tehlikeye sokması beni kaygılandırır.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)

13.	Üst yönetimin emrivaki kararlarına katılmak zorunda bırakılmam beni kaygılandırır.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
14.	Görev alanıyla ilgili yönetmelik ve gelişmeleri takip edememek beni kaygılandırır.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
15.	Çevresel baskı gruplarının (politikacı, işadamı, dernek, sendika vb) önemli karar ve uygulamalarını olumsuz etkilemesi beni kaygılandırır.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
16.	Üst yönetimin doğru kararlarım ve uygulamalarım müdahalesi beni kaygılandırır.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
17.	Çevresel baskı grupları ya da üst yönetimle düştüğüm anlaşmazlıkta işverenimin bana sahip çıkmaması beni kaygılandırır.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
18.	Merkez örgütünün sık sık değişen kararları beni kaygılandırır.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
19.	Merkez örgütünün çelişen kararları beni kaygılandırır.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
20.	Kanun ve yönetmeliklerdeki bazı maddelerin açık olmaması ve üst amirlerimden de net cevap alamamam beni kaygılandırır.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
21.	Ulusal/yerel medyada kurumla ilgili olumsuz haberler çıkması beni kaygılandırır.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
22.	Kurumun hedeflerine ulaşamaması beni kaygılandırır.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
23.	İş yoğunluğundan aileme yeterli zaman ayıramamak beni kaygılandırır.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
24.	Yönettiğim örgütte çalışanların liyakatle belirlenmemesi beni kaygılandırır.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)

PROBLEM ÇÖZME ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki maddeleri elinizden geldiğince samimiyetle ve bu tür sorunlarla karşılaştığınızda nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırınız. Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek değil, benzer sorunlarla karşılaştığınızda ne yaptığınızı düşünerek veriniz. ‘Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkla yaparım?’ şeklinde düşünerek bütün soruları cevaplayınız.		Her zaman böyle davranırım	Çoğunlukla böyle davranırım	Sık sık böyle davranırım	Ara sıra böyle davranırım	Ender olarak böyle davranırım	Hiçbir zaman böyle davranmam
1	Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.	1	2	3	4	5	6
2	Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.	1	2	3	4	5	6
3	Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheyeye düşerim.	1	2	3	4	5	6
4	Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin işe yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.	1	2	3	4	5	6
5	Sorunlarımı çözmeye konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.	1	2	3	4	5	6
6	Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.	1	2	3	4	5	6
7	Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım	1	2	3	4	5	6
8	Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.	1	2	3	4	5	6
9	Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık-seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam	1	2	3	4	5	6
10	Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır.	1	2	3	4	5	6
11	Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.	1	2	3	4	5	6
12	Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.	1	2	3	4	5	6

13	Bir sorunla karşılaştığımda onu çözebilmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.	1	2	3	4	5	6
14	Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim.	1	2	3	4	5	6
15	Bir sorunla ilgili olası çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.	1	2	3	4	5	6
16	Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.	1	2	3	4	5	6
17	Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.	1	1	2	3	4	5
18	Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.	1	2	3	4	5	6
19	Bir sorunu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	1	2	3	4	5	6
20	Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6
21	Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.	1	2	3	4	5	6
22	Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.	1	2	3	4	5	6
23	Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.	1	2	3	4	5	6
24	Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.	1	2	3	4	5	6
25	Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.	1	2	3	4	5	6
26	Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.	1	2	3	4	5	6
27	Yeni ve zor sorunları çözebilmek yeteneğime güveniyorum.	1	2	3	4	5	6
28	Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.	1	2	3	4	5	6
29	Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.	1	2	3	4	5	6
30	Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim	1	2	3	4	5	6

	dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam.						
31	Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	1	2	3	4	5	6
32	Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate almam.	1	2	3	4	5	6
33	Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.	1	2	3	4	5	6
34	Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.	1	2	3	4	5	6
35	Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	1	2	3	4	5	6

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER	
ADI	SÜRURİ SELİM
SOYADI	ERDEM
DOĞUM YERİ	ÜSKÜDAR / İSTANBUL
DOĞUM TARİHİ	1989
MESLEK / BRANŞ	ÖĞRETMEN / BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ
ELEKTRONİK POSTA	s.selimerdem58@gmail.com
İLETİŞİM ADRESİ	BİNBİRDİREK MAHALLESİ İMRAN ÖKTEN CADDESİ NO:1 SULTANAHMET / FATİH / İSTANBUL
EĞİTİM BİLGİLERİ	
İLKÖĞRETİM	SERDAR AKSUN İLKÖĞRETİM OKULU
ORTAÖĞRETİM	REFHAN TÜMER LİSESİ
YÜKSEKOKUL	SELÇUK ÜNİVERSİTESİ ILGIN MYO
LİSANS	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
YÜKSEK LİSANS	SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
MESLEKİ DENEYİM	
2013 - 2014	DIYARBAKIR KAZIM KARABEKİR ORTAOKULU
2014 - 2015	İSTANBUL KAZLIÇEŞME ABAY İHO
2016 -	İSTANBUL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

Etik Kurul İzni



Sayı : 20292139-050.01.04

Konu : Etik Kurul Kararları

Sayın Süruri Selim ERDEM

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

Kurulumuz 25.06.2020 tarihinde toplanarak, "Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Kaygı Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı araştırmanızda kullanmak üzere kurula sunmuş olduğunuz Etik Kurul Başvuru Formunuzu onaylayarak imza altına almıştır. Araştırmanızın Etik Kurul Onay Formu ekte yer almaktadır. Bilgilerinizi rica ederim.

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Nasuh USLU

Kurul Başkanı

İstanbul Valiliği Araştırma İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.9542733
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi.

19/07/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin 13.07.2020 tarihli ve 1645 sayılı yazısı.
b) Bakanlığımızın 21.01.2020 tarih ve 1563890/ 2020/2 No'lu genelgesi
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 16.07.2020 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Süruri Selim ERDEM 'in "Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Kaygı Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezine dair araştırma çalışmasını Problem Çözme Ölçeği, Yönetici Kaygı Ölçeği uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüze incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.**

Makamlarınıza da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
19/07/2020
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.



İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü - Strateji Geliştirme Şb.Md.
birdirek Mh.Imran Öktem Cd.No:1 Sultanahmet-Fatih/İstanbul
Elektronik Ağ: istanbul.meb.gov.tr
E-posta: ist.sgb34@gmail.com

Bilgi için: Aykut ÇELİK

Tel: 0 (212) 384 36 32
Faks: 0 () _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8616-c738-38c0-8233-eb25 kodu ile teyit edilebilir.